

ISSN: 3060-9585



Investigación educativa: conocimiento práctico para la transformación de los centros educativos

15.^a edición

Santo Domingo,
República Dominicana
2025



Congreso Internacional Ideice 2024

Investigación educativa: conocimiento práctico para
la transformación de los centros educativos

15.^a edición

Santo Domingo,
República Dominicana
2025



Congreso Internacional Ideice 2024: 15.ª edición

Dirección de Evaluación e Investigación

Julián Álvarez Acosta

Departamento de Evaluación de Estudios Nacionales

Noel Rolando Rodríguez

Departamento de Evaluación de Programas Internacionales

Omar Amílcar Gustenber Pérez Veloz

Departamento de Investigación

Adrián Gutiérrez

Divulgación Científica

Lucía Castro Araújo

Corrección de estilo

Joselin Fructuoso Dipre

María Altagracia Tolentino Terrero

Vickiana Valenzuela

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias

Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Lidia Moreta

Silvia Díaz Santiago

Derechos reservados

© 2025 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre que se cite la fuente.

ISSN impreso: 2307-2393

ISSN digital: 3060-9585

Agosto 2025

Santo Domingo, D.N.

República Dominicana



Luis Rodolfo Abinader Corona
Presidente de la República

Raquel Peña de Antuña
Vicepresidenta de la República

Luis Miguel De Camps García-Mella
Ministro de Educación

Ancell Scheker Mendoza
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios
Técnicos y Pedagógicos

Julio Ramón Cordero Espailat
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos
Administrativos y Financieros

Francisco Germán D' Oleo
Viceministro de Educación, Encargado de
Acreditación y Certificación Docente

Ramón Rolando Reyes Luna
Viceministro de Educación, Encargado de
Planificación y Desarrollo Educativo

Oscar Amargós
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión
y Control de la Calidad de la Educación

Jesús Antonio Andújar Avilés
Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de
Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

EQUIPO ORGANIZADOR DEL 15.º CONGRESO INTERNACIONAL IDEICE 2024

COMITÉ ORGANIZADOR

Jesús Antonio Andújar Avilés
Julián Álvarez Acosta
Adrián Gutiérrez Cepeda
Omar Pérez Veloz
Francisco Javier Martínez Cruz
Iván Moronta Tremols
Oliver Casado

COMITÉ CIENTÍFICO

Abdul Abner Lugo Jiménez
Ángel Mirabal
Anny Vásquez
Ashley Gutiérrez
Cándida María Domínguez Valerio
Carmen Caraballo
Denisse Morales Billini
Dilcia D. Armesto Núñez
Edwin Santana
Esther López
Ginia Montes de Oca
Grisalidis Hidalgo
Ilenia Carolina Encarnación Almonte
Jessica Ramírez
José Luis Escalante
Jose Luis Mendoza
Juan Amadís Socorro Ovalles
Juan Beltrán
Lidia Losada
Lidia Moreta
Lucía Castro Araújo
Margarita Heinsen
María Rojas Ríos
Mario Di Giacomo
Mauricio Riaño
Miguel Ángel González Dotel
Miguel Ángel Moreno
Miguel Frías
Nelmarie del Rosario Mercado Ayaro
Niurka Alfonsina Mora Crispín
Óscar Gallo
Patricia Matos Lluberes
Raúl Tárraga Mínguez
Renzo Roncagliolo
Rogel Rojas Bello
Teresa Perandones

COMITÉ TÉCNICO

Cindy Estévez
Eric Manuel Morel Adams
Iván Vargas
Natasha Mercedes Arias
Yeimy Olivier Salcedo

ORGANIZACIÓN LOGÍSTICA

Coordinadores sesiones temáticas

José Luis Marmolejos Padilla
Nilo Rahiniely Pérez de Jesús
Omar Pérez
Adrián Gutiérrez
Altagracia Frías Paredes
Carlos González
Elsa Acosta
Francisco Javier Martínez Cruz

Relatores sesiones temáticas

Niurka Mora
Manuel Ariel Galva
Dilcia D. Armesto Núñez
Miguel González
Anny Vásquez

Coordinación organizativa

Oliver Casado
Gema María Castillo Fermín
Elsa Hinojosa

Comisión de invitados internacionales

Iván Moronta Tremols
Patricia Vargas
Edwin Santana
Adrián Gutiérrez Cepeda
Elsa Hinojosa
Francisco Javier Martínez Cruz
Lucía Castro Araújo

Montaje

Elaine Martes Simé
Miguel Álvarez Roa
Yris Lenny Pérez
Arleny Ramos

Prensa y comunicación

Martha Ortiz
Víctor Vargas
Patricia Vargas
Ruth Delin Morisete Reyes
Omar Ambiorix Pérez Medrano

Protocolo

Adonis Alba Reynoso
Ambar Karina Tomas Genao
Anatalia Álvarez Gil
Anneris Miosotis Ureña Avilés
Ashley Gutiérrez Martes
Carmen Pérez

Carolyn Yudith Reyes
César Augusto Santos Grullón
Daynelly Anabel Valdez
Eloida Mateo
Eridania Liriano
Gabriel Belliard de los Santos
Génesis de la Cruz
Grabiela Marina Mora
Ivelisse Almonte
Jatna María Saint-Hilaire García
Jennifer Nicole Lafontaine
Jenny Cabrera
Julia Henríquez
Julio de León
Karen Tomas
Lisandry Henríquez
Magdalena Rosario Cleto
María Esther Durán Peralta
Rosa Iris Custodio
Rosmery de Jesús
Silvia Díaz Santiago
Vianeli Guzmán Pérez
Wilton Rodríguez
Ysabel Melenciano
Yuberkis Lerebours

Transportación

Ronny Reyes
Ángel María Gutiérrez
Jaime Moisés Feliz Ogando
José Luis Rosario
Martín Alexis Almánzar
Franklin Batista
Jean Carlos Paula

Seguridad

Robert Nivar

Soporte de tecnología

Miguel Frías
Ezequiel de la Rosa
Dany Capellán
José Miguel Cuevas
Francisco Acevedo
Esteisy García Tejeda

Contenido

Sesión temática: Desarrollo profesional docente	13
Integración de Herramientas TIC en la Educación Secundaria: Impacto en el Desempeño Docente y Digital	15
Kelvison Alejandro Reyes Alcequiez Lisset Josefina Arnaud López	
Análisis del Uso de las TIC por los maestros de nuevo ingreso versus los docentes activos en las prácticas pedagógicas en el Área de Matemática, Segundo Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 08-04, Santiago Noroeste.....	25
José Gregorio Santos Núñez	
Competencias esenciales para implementar STEAM en secundaria	31
Sobeida del Carmen Moronta Díaz	
Mejora de Enseñanza de Matemáticas en Primaria: Reflexiones sobre la Especialización Docente financiada por INAFOCAM.....	39
Víctor Roldan Núñez Vásquez Juana Esther Ureña Cortoreal	
Análisis del desempeño docente y promoción escolar en el Centro Gregorio Luperón, Distrito 11-04, 2018-2022	47
Juan Orlando Cueto Santos Lisbeth Díaz Morel	
Impacto del acompañamiento pedagógico en el desarrollo profesional docente	55
Cruz Alcántara Dionicio Janny Karina Turbí Patria Valdez Rosario	
Análisis de la vocación y motivaciones en estudiantes de Escuelas Normales en México	63
Gerardo Silva Jasso	
Satisfacción laboral de docentes de República Dominicana y su relación con las necesidades psicológicas básicas.....	71
Arantza Fernández-Zabala Karen Y. Sánchez-Rosa Inge Axpe Saez	
Aprendizaje Servicio como método para la consolidación de competencias sociales en estudiantes de educación	81
Belkis Jamileth Duarte Nares Rosbely Valerio González	
Incidencia del perfil docente en la praxis pedagógica en el distrito educativo 08-03.....	89
Freddy Ernesto Ortiz Zorrilla José Ramón Taveras Espinal	
Síndrome de Burnout y Estresores en Docentes del Segundo Ciclo del Nivel Secundario.....	97
Ernesto Mendieta Contreras Yarieliza Piña de León	

Sesión temática: Gestión eficaz de los centros educativos.....	105
Rendición de Cuentas Académicas en República Dominicana: Un estudio cualitativo de creencias y conocimientos de directores de centros.....	107
Massiel Cohen	
Impulsando la cultura general en los estudiantes con exposiciones orales de noticias.....	115
Laura María Lehoux de Schwarzbartl	
Laura Amelia Fermín Genao	
Consuelo Hevia García	
El mejoramiento de la gestión educativa: una propuesta desde la investigación científica	123
Yuderka Altagracia Maldonado Rondón	
Amanda Cristina Altavaz Ávila	
Experiencias exitosas de acompañamiento situado a la gestión pedagógica e institucional en los centros educativos.....	129
María del Rosario	
Eddy Celeste Carvajal	
Autonomía de la Junta de Centro y su impacto en la Gestión Educativa.....	137
Yohanna Iris de los Santos Tejada	
Descentralización: Junta de Centro, factor clave en la gestión financiera del centro educativo público dominicano.....	143
Marisol Sánchez Espinosa	
Eloísa Reche Urbano	
Guadalupe Aurora Maldonado Berea	
El bienestar emocional como objetivo de la educación formal: su trabajo a través de los Planes de Acción Tutorial	151
Lorena Revuelta Revuelta	
Arantzazu Rodríguez-Fernández	
Iker Izar de la Fuente Díaz de Cerio	
Analizando la convivencia en escuelas de Puerto Plata: una mirada al año escolar 2024.....	161
Linosca Dominga Ulloa Rosario	
Programa PSIKOR: intervención psicoeducativa familiar para la mejora del ajuste psicosocial adolescente	169
Lorea Azpiazu Izaguirre	
Elda Ugarte Mota	
María Sánchez Gómez	
Eider Goñi Palacios	
Análisis de la percepción del uso de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en universitarios dominicanos.....	183
Ceferina Cabrera Félix	
Armando Guillermo Antúnez Sánchez	
Rosario Ynmaculada Cáceres Tejada	

Sesión temática: Inclusión y equidad en la educación.....	191
El rol docente en la integración de tecnología para fomentar la lectura crítica en primaria	193
Yarisa Ferreras Dotel	
Maribel Núñez-Méndez	
Percepciones de participantes y docentes de básica de Educación de Jóvenes y Adultos sobre implicaciones para el futuro educativo y laboral 2023-2024	199
Lucía Castro Araújo	
Explorando la deserción universitaria: una revisión a través de la lente del aprendizaje	207
Sandra Patricia Pinto Espinosa	
Elkin Arturo Betancourt Ramírez	
Centros Educativos Inclusivos: Condiciones de Accesibilidad Universal en los Aspectos de Infraestructura, Comunicación y Gestión.....	215
Felix Santiago Uribe Sosa	
La atención logopédica de los estudiantes con tartamudez con un enfoque colaborativo e inclusivo	227
Merling Murguía Moré	
Tania Hernández Nodarse	
Competencias mediáticas de docentes de una escuela para sordos en la República Dominicana	235
Teresa De Jesús González	
Rogel Rojas Bello	
Análisis de la Actividad Física, Alimentación y Salud Mental en los estudiantes del Politécnico María de la Altagracia	243
Jean Carlos Javier Pilar	
Starlina del Carmen	
Enseñanza de la música para personas sordas en el liceo en artes Julio César de Jesús Asencio durante el año escolar 2024-2025.....	251
Tracy Magdiel Castillo Sandoval	
Dominio de la Competencia Gramatical de los Maestros del Área de Lenguas Extranjeras inglés.....	257
Luis Hernández López	
Empoderamiento femenino a través de la actividad física, promoviendo Educación Física de Calidad en ISFODOSU	265
Kirsiry Vargas-Peralta	
Josdy Iluminada Gerónimo-Peña	
Miguel Israel Bennasar-García	
Sesión temática: Innovación educativa: tecnología en la investigación transformadora.....	275
Implementación de materiales audiovisuales creados por docentes para impartir contenido curriculares año escolar 2023-2024.....	277
Elba María Alcántara Corporán	

Inteligencia Artificial Generativa en el Aula: Una evaluación integral de la perspectiva docente sobre su incorporación en la Educación Técnico Profesional Dominicana.....	285
Edwis Francisco Vásquez	
Innovando el proceso educativo de primaria a través de objetos de aprendizaje	295
Máxima Rodríguez-Paulino	
Arelis García-Tati	
Uso de las redes sociales como plataformas de aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés	303
Belisa Howard Martínez	
Relación entre Alfabetización en Inteligencia Artificial (IA) y Pensamiento Crítico en futuros docentes.....	311
Hirrael Santana	
Lolymar de los Ángeles Romero Maza	
Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la gestión educativa de los centros del Distrito 04-03, San Cristóbal Sur, año escolar 2022-2023.....	319
Franny Cesarina Guzmán Heredia	
Análisis de la relación entre ocio digital y nivel de actividad física en secundaria.....	325
Mileysis Johanna Medina Rudecindo	
La evaluación de la competencia emocional por los orientadores de la Comunidad de Madrid.....	333
Silvia Benito-Moreno	
Esther Castañeda López	
Juan Carlos Pérez-González	
Actitudes y Necesidades Formativas en la Atención a la Diversidad: Un Estudio Comparativo entre Estudiantes de Magisterio y Maestros en Prácticas	339
Silvia Benito-Moreno	
Juan Carlos Pérez-González	
Impacto de la Inteligencia Artificial en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Centro Universitario UASD-Higüey 2025- 2026	345
Lucía Castro Araújo	
Las TIC desde la formación y la práctica docente en República Dominicana: avances y desafíos.....	353
Jesús Manuel Soriano Alcántara	
Bethy Díaz-Vargas	
Andrea de los Santos Gelvasio	
El valor del pensamiento filosófico en la transformación de los centros educativos.....	363
Goretti Manzano Buendía	
Capacitación tecnológica de los docentes de matemáticas en el uso de herramientas neuro didácticas	369
Doris Peña	
Eunice Universo Mendez Carvajal	
Sesión temática: Investigación educativa para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.....	375
Niveles de Comprensión Lectora de textos científicos en secundaria: caso Biología.....	377
Fernando José Tapia Luzardo	
Susana Elizabeth Franquel Hernández	
Crismery Yuden Louis	

Estrategias a partir de la poesía.....	385
Mercy de la Cruz Paulino	
Factores que influyen en la competencia oral y escrita en francés, estudiantes de tercer grado.....	393
Madona Cherestil	
Integración musical en el aprendizaje de oraciones subordinadas: Propuesta con canciones de Juan Luis Guerra.....	401
Nour Adoumieh Coconas	
Audi Chacón	
El sistema de pruebas de College Board LATAM: nuevas evidencias de validez de la PAA en Latinoamérica	409
Manuel González González	
Carla Mojica de León	
Inventario CEPA: estabilidad, diferenciación y consistencia de los intereses laborales.....	419
Ramón Rivera Ocasio	
Ariel I. Agosto Cepeda	
Manuel González González	
Actualización del programa del curso Metodología de la investigación para las Ciencias de la Salud	429
Mavel Moré Estupiñán	
Liuva Cabrera Chiviano	
Merling Murguía Moré	
El papel de la educación superior en la configuración del proceso de movilidad social.....	439
Víctor Daniel Guerra Zabala	

Congreso Internacional Ideice

Volumen 15 | Año 2024

Sesión temática: Desarrollo profesional docente

Coordinador: José Luis Marmolejos Padilla

Relatoría: Niurka Mora



Print ISSN: 2307-2393 | e-ISSN: 3060-9585

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación
de la Calidad Educativa (Ideice) | 2025

INTEGRACIÓN DE HERRAMIENTAS TIC EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: IMPACTO EN EL DESEMPEÑO DOCENTE Y DIGITAL

Integration of ICT Tools in Secondary Education: Impact on Teaching and Digital Performance

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp15-23>

Kelvison Alejandro Reyes Alcequiez

Universidad Abierta Para Adultos (UAPA),
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0001-6059-6043>

 kelvisonreyes@f.uapa.edu.do

Lisset Josefina Arnaud López

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0003-2180-2232>

 lissetarnaud299@gmail.com



Resumen

El presente estudio tiene como objetivo evaluar el impacto de la integración de herramientas TIC en la educación secundaria, enfocándose en las competencias digitales de los docentes, el uso de TIC en el aula y los desafíos que enfrentan. La investigación, de enfoque cuantitativo, utilizó métodos descriptivos y correlacionales, junto con análisis de cluster para identificar patrones en el uso de TIC. Se encuestaron 44 docentes de diversas áreas académicas. Los resultados revelan una alta integración de TIC, con el 52.3 % de los docentes usándolas de forma constante y el 43.2 % de manera frecuente. Sin embargo, se identificaron barreras como la inestabilidad de la conexión a internet, la falta de acceso a dispositivos adecuados y la necesidad de mayor capacitación. Además, los docentes mostraron limitaciones en la resolución de problemas técnicos y el uso de software especializado. El estudio concluye que, aunque la integración de TIC ha sido beneficiosa, es crucial superar estos obstáculos mediante recursos adecuados y formación continua.

Palabras clave: TIC, educación secundaria, desempeño académico, competencias digitales, tecnología educativa.

Abstract

The present study aims to evaluate the impact of the integration of ICT tools in secondary education, focusing on teachers' digital competencies, the use of ICT in the classroom and the challenges they face. The research, with a quantitative approach, used descriptive and correlational methods, along with cluster analysis to identify patterns in the use of ICT. 44 teachers from various academic areas were surveyed. The results reveal a high integration of ICT, with 52.3% of teachers using them constantly and 43.2% frequently. However, barriers were identified such as the instability of the internet connection, the lack of access to suitable devices and the need for further training. In addition, teachers showed limitations in solving technical problems and using specialized software. The study concludes that although ICT integration has been beneficial, it is crucial to overcome these obstacles through adequate resources and continuous training.

Keywords: ICT, secondary education, academic performance, digital skills, educational technology.

1. Introducción

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha despertado un gran interés debido a su potencial para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En particular, en la educación secundaria, el uso adecuado de las TIC puede contribuir significativamente al desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes, mejorando así el desempeño académico y profesional (Toma et al., 2023). Las TIC no solo amplían el acceso a recursos educativos y facilitan la interacción entre los actores del proceso educativo, sino que también permiten la personalización del aprendizaje y fomentan un entorno más interactivo y colaborativo.

Estudios recientes indican que el uso de herramientas TIC en las aulas secundarias ha incrementado la motivación y la participación de los estudiantes, mejorando su rendimiento académico (Sultana & Hasan, 2023; Valverde-Berrocoso et al., 2022). No obstante, el éxito de esta integración depende, en gran medida, del nivel de competencia digital de los docentes y de la infraestructura tecnológica disponible en las instituciones educativas (Baytar et al., 2023). Los docentes, como principales facilitadores del aprendizaje, deben poseer habilidades digitales avanzadas que les permitan utilizar estas tecnologías de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas. De hecho, la percepción docente respecto a la utilidad de las TIC en el aula se ha identificado como un factor clave para su adopción (Akram et al., 2022).

Por otro lado, el liderazgo tecnológico y el apoyo institucional son factores determinantes en el proceso de implementación de las TIC. Ghavifekr y Yue (2022) señalan que un liderazgo fuerte y una adecuada gestión de recursos tecnológicos facilitan la superación de las barreras que limitan la adopción de estas herramientas, sobre todo en entornos con recursos limitados, como las áreas rurales. Asimismo, la falta de formación continua y el acceso a infraestructura adecuada, como una conexión a internet confiable, representan obstáculos importantes para la plena integración de las TIC en la educación secundaria (Lawrence & Tar, 2018; Diyal & Pandey, 2022).

La presente investigación se justifica en la necesidad de analizar la integración de las herramientas TIC en el desempeño docente y digital en el contexto de la educación secundaria. Dado que la competencia digital es esencial para que los docentes puedan aprovechar al máximo el potencial de las TIC, este estudio busca examinar cómo la formación continua y el apoyo institucional pueden influir en la efectividad de dicha integración. Además, se exploran los factores que afectan el desempeño docente en el uso de estas tecnologías, con el objetivo de identificar áreas clave de mejora que permitan maximizar los beneficios de las TIC en el entorno educativo. Los hallazgos de este estudio serán valiosos para entender mejor las condiciones bajo las cuales las TIC son más efectivas, ayudando a cerrar la brecha entre expectativas y realidad en la educación digital. Además, ofrecerá recomendaciones para mejorar la formación docente y diseñar políticas educativas que optimicen el uso de la tecnología en la enseñanza secundaria.

1.1. Objetivos de la Investigación:

1.1.1. Objetivo general:

Analizar la integración de las herramientas TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria, con énfasis en el desempeño docente y el desarrollo de competencias digitales.

1.1.2. Objetivos específicos:

1. Identificar las competencias digitales desarrolladas por los docentes y la integración de las TIC en la educación secundaria.
2. Identificar las herramientas TIC más utilizadas por el docente en la educación secundaria y su relación con el desempeño académico de los estudiantes.
3. Determinar las principales barreras y desafíos que enfrentan los docentes al integrar TIC en la educación secundaria.

2. Metodología

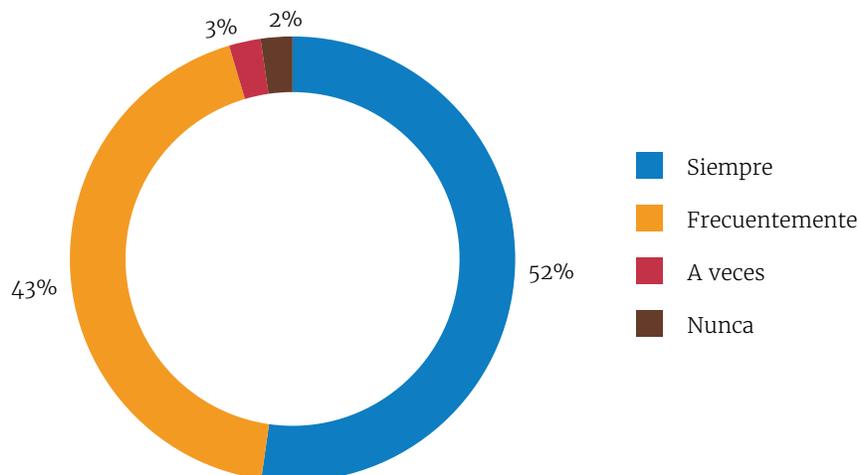
Para esta investigación sobre el uso de herramientas TIC en la educación secundaria, la metodología estuvo bajo el paradigma cuantitativo, ya que este permite analizar las respuestas numéricas y categóricas obtenidas. Este enfoque es fundamental para evaluar la relación entre variables específicas y generar conclusiones estadísticas sobre la población estudiada (Creswell & Creswell, 2018).

La técnica empleada fue la encuesta y, como instrumentos para la recolección de los datos, se utilizó un cuestionario, que fue aplicado mediante la herramienta de Google Forms. La población estaba constituida por 44 docentes del nivel secundario de las distintas áreas académicas. Asimismo, se empleó el método descriptivo para detallar las características del uso de TIC en el aula, permitiendo un análisis exhaustivo de las prácticas actuales y proporcionando un panorama general sobre la integración de estas tecnologías en el contexto educativo (Ary et al., 2018).

Para examinar las relaciones entre la frecuencia de uso de TIC y el desempeño académico percibido, se utilizó el método correlacional, que es esencial para identificar y medir la dirección y magnitud de las relaciones entre variables (Schober et al., 2018). Finalmente, el método de análisis de cluster se aplicó para identificar grupos de usuarios con características similares, lo que permitió una comprensión más profunda de los diferentes perfiles de usuarios de TIC en la educación (Everitt et al., 2011).

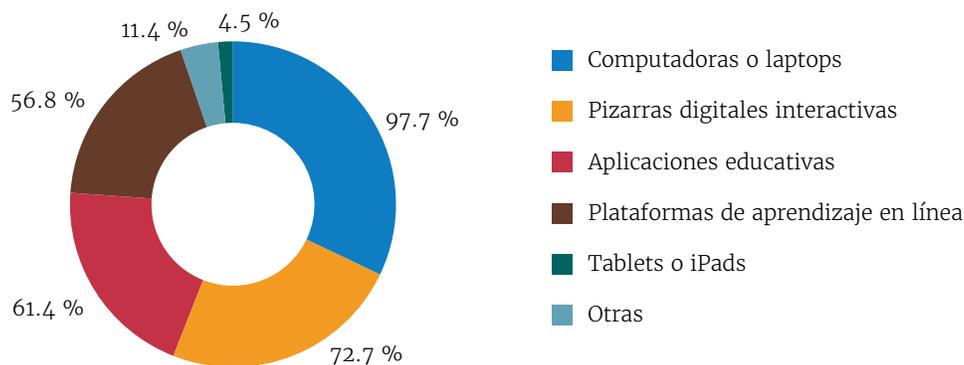
3. Resultados y discusión

Figura 1. Frecuencia de uso de herramientas TIC



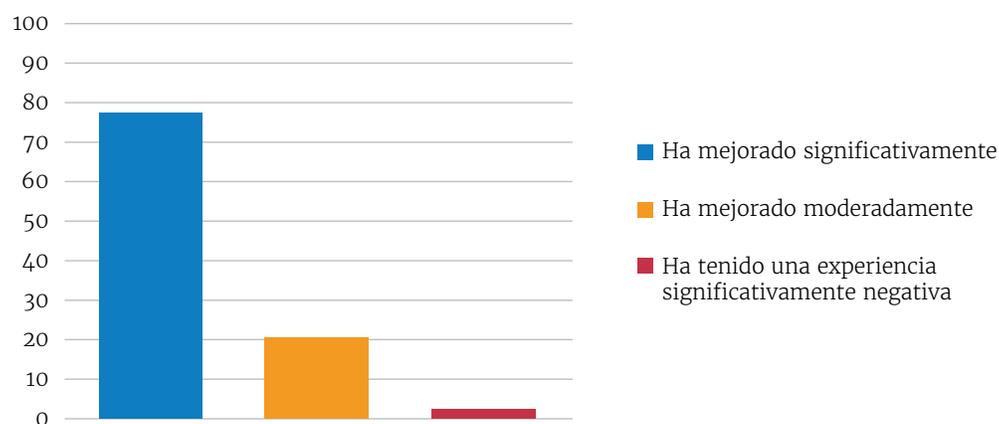
Respecto a la frecuencia de uso de herramientas TIC el 52.3 % de los docentes establece que siempre la utiliza. Un 43.2 % de los encuestados señala que utiliza TIC con frecuencia, un 2.3 % reporta que nunca utiliza herramientas TIC, mientras que otro 2.3 % señala que las utiliza a veces.

Figura 2. Herramientas TIC frecuentemente más utilizadas



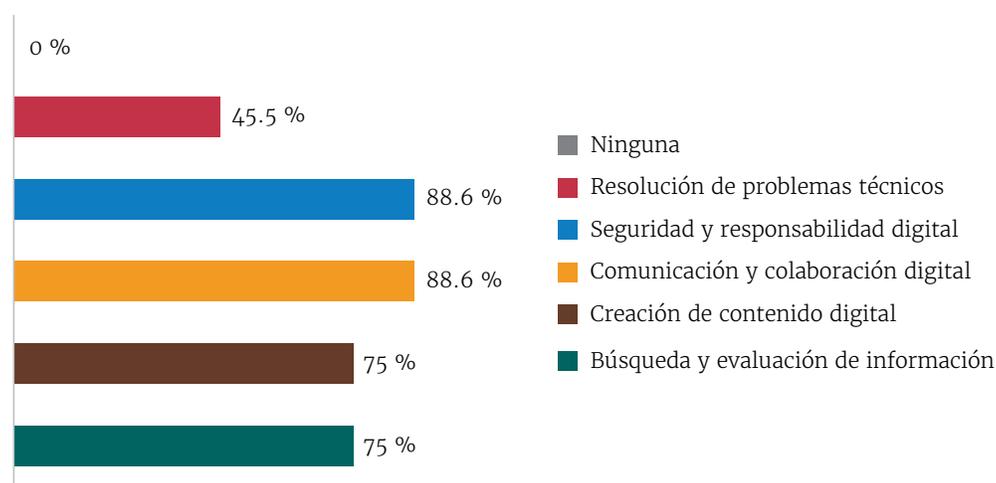
En cuanto a las herramientas TIC frecuentemente más utilizadas el 97.7 % señalan la computadoras o laptops, las pizarras digitales interactivas con un 72.7 %, aplicaciones educativas como Kahoot y Duolingo son utilizadas por el 61.4 % de los docentes, las plataformas de aprendizaje en línea, como Google Classroom, son empleadas por el 56.8 % de los docentes, el uso de tablets o iPads con solo un 4.5 % y un 11.4 % de los docentes mencionó el uso de otras herramientas no listadas.

Figura 3. Influencia percibida de las TIC en el desempeño académico



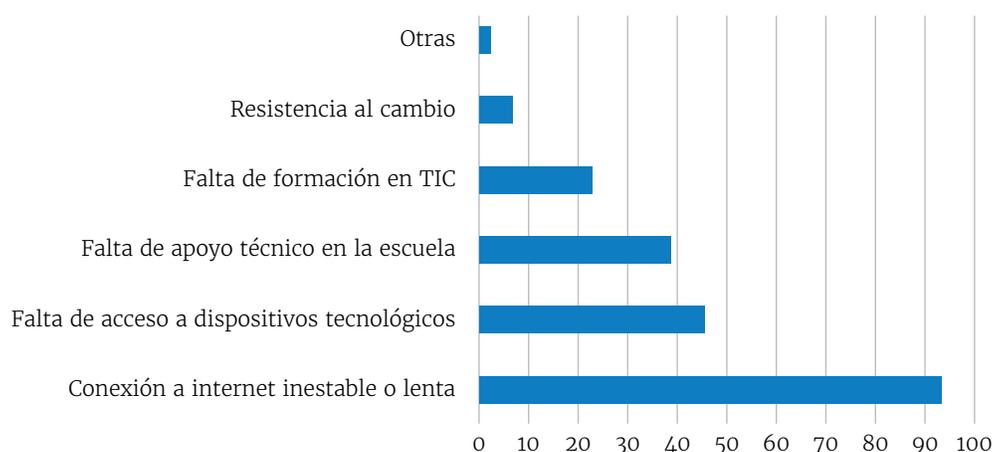
El 77.3 % de los encuestados, considera que el uso de TIC ha mejorado significativamente su desempeño académico, un 20.5 % indica una mejora moderada, 0 % percibe que las TIC no han tenido ningún efecto o que han empeorado moderadamente su desempeño, un 2.3 % reporta una experiencia significativamente negativa.

Figura 4. Competencias digitales desarrolladas



En cuanto a las competencias digitales desarrolladas por el docente señala que posee un 75 % de la búsqueda y evaluación de información en línea y creación de contenido digital (e.g., presentaciones, videos), un 88.6 % de comunicación y colaboración en entornos digitales y seguridad y responsabilidad en el uso de tecnologías, un 45.5 % de resolución de problemas técnicos y uso de software especializado y el 0 % eligió ninguna.

Figura 5. Principales barreras en el uso de TIC



Las respuestas sobre las principales barreras enfrentadas al usar TIC el 93.2 % señala conexión a internet inestable o lenta, el 45.5 % la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, 38.6 % la falta de apoyo técnico en la escuela, el 22.7 % la falta de formación o capacitación en el uso de TIC, el 6.8 %, mencionó la resistencia al cambio o falta de interés por parte de los docentes y un 2.3 % de los encuestados identificó otras barreras.

3.1. Discusión

El análisis de las respuestas sobre el uso de herramientas TIC en el aula revela una alta integración tecnológica entre los docentes encuestados. El 52.3 % afirma que siempre utiliza herramientas TIC, mientras que el 43.2 % lo hace con frecuencia, lo que indica una incorporación regular de tecnología en su enseñanza. Sin embargo, un 2.3 % nunca usa TIC y otro 2.3 % las utiliza ocasionalmente, lo que sugiere limitaciones en el acceso a recursos o preferencias pedagógicas. Las herramientas más comunes incluyen computadoras o laptops (97.7 %) y pizarras digitales interactivas (72.7 %). Además, el 61.4 % de los docentes emplea aplicaciones educativas como Kahoot y Duolingo, y el 56.8 % usa plataformas de aprendizaje en línea, como Google Classroom. En contraste, solo un 4.5 % utiliza tablets o iPads, lo que refleja una preferencia por herramientas más tradicionales. Estas cifras subrayan la centralidad de las computadoras en la educación actual.

En cuanto a la influencia de las TIC en el rendimiento académico, el 77.3 % de los docentes percibe una mejora significativa, mientras que el 20.5 % nota una mejora moderada. Ningún encuestado reporta efectos negativos considerables, lo que refuerza la visión positiva de las TIC en la enseñanza. Solo un 2.3 % informa una experiencia negativa, lo que destaca la necesidad de abordar posibles desafíos.

En términos de competencias digitales, el 75 % de los docentes ha desarrollado habilidades como la búsqueda de información en línea y la creación de contenido digital. Además, el 88.6 % señala competencias en comunicación y seguridad en entornos digitales. Un 45.5 % de los encuestados posee habilidades en la resolución de problemas técnicos, aunque esta competencia es menos común. Es notable que todos los docentes reportan alguna habilidad digital, lo que refleja un desarrollo significativo en esta área.

Finalmente, los principales desafíos para la integración de TIC incluyen una conexión a internet inestable (93.2 %) y la falta de acceso a dispositivos tecnológicos (45.5 %). Además, el 38.6 % de los docentes menciona la falta de apoyo técnico, mientras que un 22.7 % señala la necesidad de más capacitación. Aunque menos frecuente, un 6.8 % menciona resistencia al cambio como una barrera para el uso de TIC en la educación.

4. Conclusiones

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación secundaria ha demostrado ser positiva, mejorando el desempeño académico y desarrollando competencias digitales en los docentes. Los resultados de la encuesta revelan un uso frecuente de TIC, con herramientas como software educativo, computadoras y tablets, que facilitan un aprendizaje interactivo. A pesar de esto, persisten desafíos, como la disponibilidad limitada de recursos y la necesidad de una capacitación más completa.

El uso de TIC está vinculado a mejoras en el rendimiento académico y en habilidades digitales esenciales, lo que subraya la importancia de su adopción continua en las aulas. Los docentes han desarrollado competencias clave, como la alfabetización digital y el uso de herramientas tecnológicas. Sin embargo, las barreras identificadas, como la falta de recursos y formación, son obstáculos que deben abordarse para maximizar los beneficios de las TIC. Estudios como el realizado en Ruanda confirman esta relación positiva, donde el uso de proyectores y otras herramientas tecnológicas mostró una fuerte correlación con la mejora de los resultados académicos (Sophie & Faustin, 2024).

Para superar estos desafíos, es crucial que las instituciones educativas provean los recursos necesarios y ofrezcan oportunidades de capacitación continua. Esto garantizará que tanto educadores como estudiantes puedan utilizar las TIC de manera efectiva, optimizando su potencial para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. Referencias

Akram, H., Abdelrady, A. H., Al-Adwan, A. S., & Ramzan, M. (2022). Teachers' Perceptions of Technology Integration in Teaching-Learning Practices: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 920317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920317>

- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Walker, D. A. (2018). *Introduction to research in education* (10th ed.). Cengage Learning.
- Baytar E. M., Elyacoubi H., Saqri N., & Ouchaouka L. (2023). Teachers' sense of competence in terms of ICT use: the case of secondary school teachers. *Research in Learning Technology*, 31. <https://doi.org/10.25304/rlt.v31.2874>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Everitt, B. S., Landau, S., Leese, M., & Stahl, D. (2011). *Cluster analysis* (5th ed.). Wiley.
- Ghavifekr, S., & Yue, W. (2022). Liderazgo tecnológico en las escuelas de Malasia: El camino hacia la educación 4.0. *International Journal of Asian Business and Information Management*. <https://doi.org/10.4018/ijabim.20220701.0a3>
- Lawrence, J., & Tar, U. (2018). Factores que influyen en la adopción e integración de las TIC por parte de los docentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *Medios Educativos Internacionales*. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439712>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 129(6), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Sophie, M., & Faustin, M. (2024). Inclusion of technological tools in teaching and students' learning outcomes in public secondary in Rwanda: A case of Gisagara District, Rwanda. *International Journal of Management and Development Studies*, 13(5), 17–33. <https://doi.org/10.53983/ijmds.v13n5.002>
- Sultana, D., & Hasan, N. (2023). Uso de dispositivos TIC y su impacto en la enseñanza-aprendizaje en educación secundaria. *Revista Internacional de Estudios de Ciencias y Gestión (IJSMS)*. <https://doi.org/10.51386/258159/ijms-v6i2p102>
- Toma, F., Ardelean, A., Grădinaru, C., Nedelea, A., & Diaconu, D. C. (2023). Effects of ICT Integration in Teaching Using Learning Activities. *Sustainability*, 15(8), 6885. <https://doi.org/10.3390/su15086885>
- Valverde-Berrocoso, J., Acevedo-Borrega, J., & Cerezo-Pizarro, M. (2022). Tecnología educativa y desempeño estudiantil: Una revisión sistemática. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.916502>

ANÁLISIS DEL USO DE LAS TIC POR LOS MAESTROS DE NUEVO INGRESO VERSUS LOS DOCENTES ACTIVOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA, SEGUNDO CICLO DEL NIVEL PRIMARIO, DISTRITO EDUCATIVO 08-04, SANTIAGO NOROESTE

*Analysis of the Use of ICT by new teachers
versus active teachers in pedagogical
practices in the Mathematical Area, Second
Cycle of the Primary Level, Educational District
08-04, Santiago Noroeste*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp25-30>

José Gregorio Santos Núñez

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-4817-3387>

 gregsantos@gmail.com



Resumen

En el presente estudio, se analiza la utilización de las TIC en las prácticas pedagógicas en el área de matemática, en diversos centros del Distrito Educativo 08-04, Santiago Noroeste, donde se integra la tecnología de la información durante el desarrollo de las clases de matemática. De manera general este estudio buscó “Analizar el Uso de las TIC por los maestros de nuevo ingreso versus los docentes activos en las prácticas pedagógicas en el Área de Matemática, Segundo Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 08-04, Santiago Noroeste, durante el periodo escolar 2023-2024”. El tipo de investigación que se implementó fue descriptivo, de campo y documental, el enfoque utilizado fue el cuantitativo, bajo un diseño no experimental transversal, la población objeto de estudio fueron 79 docentes donde se imparte el Segundo Ciclo del Nivel Primario, pertenecientes al Distrito Educativo 08-04, asimismo, el instrumento utilizado para la recolección de los datos fue el cuestionario. Dentro de los resultados encontrados se evidencia la baja formación que poseen los docentes activos en el sistema, a diferencia de los docentes de nuevo ingreso, además, se observa un alta cantidad de centros educativos que no cuentan con el equipamiento informático necesario, ni disponible.

Palabras clave: TIC, prácticas pedagógicas, matemática, herramientas, formación docente.

Abstract

In the present study, the use of ICT in pedagogical practices in the area of mathematics is analyzed, in various centers of the Educational District 08-04, Santiago Noroeste, where information technology is integrated during the development of mathematics classes. In general, this study sought to “Analyze the Use of ICT by new teachers versus active teachers in pedagogical practices in the Area of Mathematics, Second Cycle of the Primary Level, Educational District 08-04, Santiago Noroeste, during the “school period 2023-2024”. The type of research that was implemented was descriptive, field and documentary, the approach used was quantitative, under a non-experimental cross-sectional design, the population under study were 79 teachers where the Second Cycle of the Primary Level is taught, belonging to the District Educational 08-04, likewise, the instrument used to collect the data was the questionnaire. Among the results found, the low training that active teachers in the system have is evident, unlike new teachers. In addition, a high number of educational centers are observed that do not have the necessary or available computer equipment.

Keywords: The TIC, pedagogical practices, mathematics, tools, teacher training.

1. Introducción

En los últimos años las herramientas tecnológicas han tomado el control de todas las acciones y profesiones que el ser humano realiza, por lo que la innovación, la creatividad y las nuevas tendencias en diversas áreas son de gran valor. En el ámbito educativo, especialmente en matemáticas, el uso de plataformas y software ha crecido significativamente, resaltando el valor de las TIC para promover aprendizajes de calidad. Sin embargo, en el Centro Educativo Enriquillo, se observa una baja adopción de estas tecnologías por parte de los docentes, tanto nuevos como activos, lo que genera preocupación. Esta problemática, que podría extenderse a todo el distrito educativo, evidencia una resistencia o falta de capacitación en el uso de las TIC, a pesar de sus comprobados beneficios en la motivación y el aprendizaje dinámico de los estudiantes.

El estudio propuesto busca analizar esta situación y determinar si los docentes más jóvenes o de nuevo ingreso están más inclinados a usar TIC en comparación con los profesores que llevan más tiempo en el sistema educativo. Además, se pretende investigar si existen ventajas reales en la implementación de tecnologías en el aula, con el fin de formular estrategias de formación tecnológica que impulsen su adopción en mayor escala.

La investigación, según el texto, beneficiaría no solo a los estudiantes al mejorar la calidad de su aprendizaje, sino también a las instituciones educativas que podrían posicionarse como referentes en innovación pedagógica. Además, proporcionaría datos importantes para que las autoridades educativas del país puedan adoptar políticas y programas de formación más eficaces. Por último, el estudio tendría un valor metodológico, sirviendo como base para futuras investigaciones nacionales e internacionales sobre la integración de las TIC en el ámbito educativo.

1.1. Objetivo general

Evaluar el uso de las TIC por los maestros de nuevo ingreso versus los docentes activos en las prácticas pedagógicas en el Área Matemática, Segundo Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 08-04, Santiago Noroeste. Con este objetivo se busca, evaluar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por diferentes grupos de docentes permitirá identificar posibles diferencias en la implementación y eficacia de estas herramientas en la enseñanza de matemáticas. Este análisis es crucial para diseñar estrategias de capacitación y recursos que aseguren un uso efectivo y homogéneo de las TIC en el aula, contribuyendo a mejorar la calidad educativa y adaptándose a las necesidades tecnológicas del siglo XXI.

1.2. Objetivos específicos

- Describir la formación de los docentes sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC en el área de matemática, Segundo Ciclo del Nivel Primario.

- Describir las condiciones tecnológicas del centro educativo, en función de aspectos como la infraestructura de redes, equipamiento informático, disponibilidad de recursos, niveles de conectividad y acceso al internet, para los docentes de matemática, Segundo Ciclo del Nivel Primario.
- Identificar las aplicaciones, softwares y herramientas tecnológicas que utilizan los docentes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el área de matemática, Segundo Ciclo del Nivel Primario.
- Analizar las fortalezas y debilidades en el uso de las TIC por los maestros de nuevo ingreso versus los docentes activos en las prácticas pedagógicas en el Área Matemática, Segundo Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 08-04, Santiago Noroeste.
- Analizar las convergencias y divergencias en el uso de las TIC por los maestros de nuevo ingreso versus los docentes activos en las prácticas pedagógicas en el Área Matemática, Segundo Ciclo del Nivel Primario, Distrito Educativo 08-04, Santiago Noroeste.

1.3. Fundamentación teórica

Cruz-Pérez et al. (2019) afirman que las TIC son herramientas electrónicas clave para gestionar y transformar información, facilitando su creación, modificación y recuperación. Estas tecnologías son esenciales para promover la inclusión y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabero Almenara (2015) destaca la importancia de las habilidades digitales para integrar eficazmente las TIC en la enseñanza de matemáticas, señalando diferencias en el dominio y uso entre los docentes de nuevo ingreso y los más experimentados.

Las aplicaciones educativas han revolucionado la forma en que se imparte y se recibe educación. Estas aplicaciones son diseñadas específicamente para facilitar el aprendizaje y la enseñanza. Según Bonk y Graham (2012) y Johnson et al. (2016) definen las aplicaciones educativas como programas de software diseñados para facilitar el aprendizaje y la enseñanza mediante el uso de tecnologías digitales. Las aplicaciones educativas ofrecen un gran potencial para transformar la educación, pero su efectividad depende en gran medida de cómo se abordan estas limitaciones y desafíos.

Varios estudios empíricos han demostrado la efectividad de los softwares educativos en mejorar el aprendizaje. Un estudio realizado por la Fundación Bill y Melinda Gates en 2014 encontró que los estudiantes de secundaria que utilizaron Khan Academy mostraron mejoras significativas en matemáticas, gracias a la retroalimentación inmediata y las lecciones adaptadas a su ritmo. En 2015, un estudio en Australia evaluó el impacto de Matific en escuelas primarias y descubrió que el enfoque

lúdico e interactivo de la plataforma ayudó a los estudiantes a mejorar en comprensión de conceptos matemáticos y resolución de problemas.

2. Metodología

La investigación se lleva a cabo bajo un diseño no experimental transversal, ya que no se manipularán las variables y se busca describir su interrelación en un momento específico (Hernández Sampieri et al., 2010). La población del estudio abarca 785 maestros en el segundo ciclo de primaria del Distrito Educativo 08-04, de los cuales 451 imparten matemáticas. Se utilizó una muestra aleatoria representativa de 79 docentes, con un margen de error del 10 %, siguiendo el enfoque de Fisher y Navarro (1997) para mantener la precisión. Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario impreso con 34 preguntas en escala Likert, validado por expertos y con alta confiabilidad, evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Los datos se procesaron y tabularon utilizando el software SPSS versión 26.

3. Resultados y discusión

El análisis sobre los datos encontrados entre los maestros de nuevo ingreso y los docentes activos en el uso de las TIC en las prácticas pedagógicas del área de Matemáticas en el segundo ciclo del nivel primario del Distrito Educativo 08-04, Santiago Noroeste, revela diferencias importantes. Ya que, el 37 % de los docentes encuestados son de nuevo ingreso, y este grupo muestra mayor entusiasmo y disposición para integrar herramientas tecnológicas en sus clases, impulsados por su reciente formación en TIC. Estos maestros tienden a utilizar plataformas interactivas, aplicaciones educativas y software de evaluación, como Kahoot y Plickers, para fomentar un aprendizaje más dinámico y centrado en el estudiante. Sin embargo, a pesar de esta disposición, el 84 % de los docentes activos expresó que no utiliza herramientas tecnológicas en sus clases de matemáticas debido a su bajo nivel de formación o conocimientos tecnológicos.

Por otro lado, los docentes con más años de experiencia muestran un enfoque más tradicional en el uso de las TIC, limitándose a herramientas básicas como Power-Point. A menudo, se resisten a la adopción de tecnologías más avanzadas debido a la falta de formación continua y a la carga laboral. Aunque el 100 % de los encuestados reconoce que la formación tecnológica que se ofrece hoy día es de mejor calidad que la que recibieron durante su formación inicial, muchos de estos docentes experimentados no cuentan con las habilidades necesarias para integrar eficazmente las TIC en sus clases. Esto evidencia una clara brecha formativa entre ambos grupos de docentes.

4. Conclusiones

A pesar de las diferencias generacionales, tanto los maestros de nuevo ingreso como los docentes con más experiencia enfrentan desafíos comunes relacionados

con la infraestructura tecnológica. Muchas aulas carecen del equipo necesario para una implementación óptima de las TIC, lo que limita su uso incluso entre aquellos docentes que están más dispuestos a integrarlas. Aunque el uso de herramientas tecnológicas tiende a aumentar la motivación y participación de los estudiantes, no se observan diferencias significativas en su rendimiento académico, lo que sugiere que la efectividad de las TIC depende en gran medida de su integración pedagógica adecuada.

En fin, los resultados de la investigación ponen en evidencia una brecha generacional en el uso de las TIC entre los maestros de nuevo ingreso y los docentes con más años de experiencia. Los primeros, gracias a su formación reciente, están más familiarizados con las herramientas tecnológicas y muestran mayor disposición para integrarlas en sus clases. En cambio, los docentes con más años de experiencia necesitan programas de capacitación que les permitan adquirir las habilidades tecnológicas necesarias para adaptarse a las nuevas demandas educativas. Además, la investigación subraya la importancia de la capacitación continua para que todos los docentes puedan mantenerse actualizados en el uso de las TIC. Sin esta formación, su implementación en las aulas podría ser inconsistente. También, se enfatiza que las TIC deben ser vistas como una herramienta complementaria dentro de un marco pedagógico bien estructurado, ya que, por sí solas, no garantizan mejoras en el rendimiento académico.

5. Referencias

- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco.
- Cabero Almenara, J. (2015). *Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*.
- Cruz-Pérez, M., Pozo-Vinueza, M., Chamorro-Sevilla, H., & Urquizo-Buenaño, G. (2019). Estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades investigativas con el aprovechamiento de las TIC. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(1), 78-85. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.279>
- Fisher, P., & Navarro, J. (1997). Métodos de muestreo en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 12(3), 45-60.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill. <https://r.issu.edu.do/Uf>
- Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.

COMPETENCIAS ESENCIALES PARA IMPLEMENTAR STEAM EN SECUNDARIA

*Essential competencies to implement STEAM
in secondary school*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp31-37>

Sobeida del Carmen Moronta Diaz

Universidad Católica Nordestana (UCNE),
Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0003-3934-9464>

 sobeida.moronta@minerd.gob.do



Resumen

La metodología STEAM en la educación secundaria ha surgido como una respuesta necesaria a la demanda del siglo XXI, enfrentando desafíos importantes especialmente en la adecuada preparación de los docentes. El problema radica en identificar un marco conceptual claro que defina las competencias técnicas y pedagógicas necesarias para la formación docente para la implementación efectiva del STEAM. Este estudio se justifica por la necesidad de mejorar la formación docente en estas competencias, con el objetivo de asegurar el éxito en la adopción de la metodología STEAM.

La metodología utilizada en la presente investigación es la revisión sistemática de la literatura para recopilar, evaluar y sintetizar de manera rigurosa la evidencia disponible en estudios previos sobre este tema.

En cuanto a los resultados de la revisión indican una con relación directa entre el éxito en la implementación del estilo y el dominio de competencias específicas por parte de los docentes. Estas competencias incluyen habilidades avanzadas en tecnología, métodos de enseñanza interactivos, y la capacidad de integrar creativamente múltiples disciplinas dentro del currículo.

Se concluye que los programas de formación docente deben enfocarse en desarrollar estas competencias clave para mejorar la eficacia educativa en el contexto de STEAM. Al hacerlo, se incrementarán los beneficios de esta metodología, promoviendo una educación más integral acorde a las necesidades actuales.

Palabras clave: STEAM, competencias, docente, integración curricular, metodologías activas.

Abstract

The STEAM methodology in secondary education has emerged as a necessary response to the demands of the 21st century, facing important challenges especially in the adequate preparation of teachers. The problem lies in identifying a clear conceptual framework that defines the technical and pedagogical competencies necessary for teacher training for the effective implementation of STEAM. This study is justified by the need to improve teacher training in these skills, with the aim of ensuring success in the adoption of the STEAM methodology.

The methodology used in this research is a systematic review of the literature to rigorously collect, evaluate and synthesize the evidence available in previous studies on this topic.

Regarding the results of the review, they indicate a direct relationship between success in the implementation of the style and the mastery of specific competencies by teachers. These competencies include advanced skills in technology, interactive teaching methods, and the ability to integrate creatively multiple disciplines within the curriculum.

It is concluded that teacher training programs should focus on developing these key competencies to improve educational effectiveness in the context of STEAM. By doing so, the benefits of this methodology will increase, promoting a more comprehensive education according to current needs.

Keywords: STEAM, skills, teacher, curricular integration, active methodologies.

1. Introducción

La integración de las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (STEAM) representa un paradigma emergente en la educación secundaria, que busca preparar a los estudiantes para los desafíos multifacéticos del siglo XXI (Jung & Hong, 2020). Este enfoque interdisciplinario se sustenta en principios constructivistas que enfatizan el aprendizaje activo a través de la práctica y la resolución de problemas, contrastando significativamente con los métodos tradicionales de instrucción que priorizan la transmisión pasiva de conocimientos (Stârciogranu Țifrea, 2023).

En este sentido, la educación STEAM es vista como una herramienta clave para la transformación educativa en contextos globales, promoviendo una pedagogía que conecta el aprendizaje con la vida real y el entorno del estudiante (Pressick-Kilborn et al., 2021). Sin embargo la falta de un marco conceptual claro que define las competencias técnicas y pedagógicas específicas necesarias para la formación docente se convierte en una problemática relevante, evidenciando una escasez de estudios que aborden cómo los docentes pueden ser preparados y apoyados para desarrollar las competencias necesarias para impartir STEAM (Ganira, 2022).

Las competencias técnicas se refieren a habilidades y conocimientos específicos en áreas como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, esenciales para la implementación efectiva de proyectos STEAM (González et al., 2020; Zapata et al., 2022; Ozkan & Topsakal, 2020). Las competencias pedagógicas abarcan habilidades relacionadas con la didáctica y pedagogía, facilitando un aprendizaje activo y colaborativo en entornos STEAM (Herro et al., 2018; Bertrand & Namukasa, 2022; Quigley et al., 2019).

El objetivo de esta revisión sistemática es identificar las competencias técnicas y pedagógicas necesarias para la implementación efectiva de la metodología STEAM en el primer ciclo de la educación secundaria. Esta revisión se centrará en estudios previos que hayan evaluado las competencias actuales de los docentes y aquellos que propongan marcos de competencias necesarios para la enseñanza STEAM. Su relevancia radica en proporcionar un marco conceptual de competencias técnicas y pedagógicas STEAM, con el fin de guiar el diseño de programas formativos para su correcta implementación.

2. Metodología

Para garantizar una comprensión adecuada de las competencias necesarias en la implementación de la educación STEAM en secundaria, es esencial adoptar un enfoque metódico y sistemático en la revisión de la literatura. Como señalan Booth, et al. (2016), la revisión sistemática de literatura permite sintetizar investigaciones existentes y evaluar su calidad y relevancia de manera estructurada.

Este método está alineado a las recomendaciones de Petticrew y Roberts (2019), quienes subrayan la importancia de utilizar procedimientos meticulosos para filtrar y analizar estudios, garantizando así que solo la información más pertinente y de alta calidad sea considerada.

Las publicaciones analizadas fueron a partir del año 2018, considerando investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas, artículos teóricos y estudios de caso que proporcionarán datos sobre competencias técnicas y pedagógicas en STEAM. La búsqueda se realizó utilizando bases de datos académicas reconocidas como ERIC, Scielo, Redalyc y Dialnet.

Posteriormente, se realizó una revisión completa de los textos completos de los estudios seleccionados y se evaluó la calidad metodológica de los estudios utilizando herramientas estándar como la lista de verificación Preferred Reporting Systematic Reviews (PRISMA) expuesto por Page et al (2021).

A través del análisis temático se identificaron patrones y temas comunes relacionados con las competencias técnicas y pedagógicas, lo que proporcionó una comprensión integral de las competencias necesarias para la implementación efectiva de STEAM en educación secundaria.

3. Resultados y discusión

Las **competencias técnicas** identificadas incluyen el uso de tecnologías educativas y plataformas digitales, así como la programación y el pensamiento computacional. Estas habilidades son cruciales para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En particular, el uso de herramientas como Scratch ha demostrado mejorar las competencias matemáticas y lingüísticas de los estudiantes, mostrando la eficacia de estas metodologías (López Belmonte et al., 2020; Molina Ayuso et al., 2020).

En cuanto a las **competencias pedagógicas**, se resalta el uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo, que promueven la participación de los estudiantes y la integración interdisciplinaria en el currículo STEAM. Estas metodologías han sido evaluadas positivamente, ya que fomentan la creatividad y la innovación en los estudiantes (Alsina et al., 2020). Además, la capacidad de diseñar estrategias didácticas innovadoras y fomentar el aprendizaje colaborativo es esencial para la construcción del conocimiento (Cordero-Jaime, 2022).

Sin embargo, se han identificado **brechas en las competencias actuales** de los docentes, especialmente en el manejo de herramientas tecnológicas y en la aplicación de metodologías activas, lo que dificulta la integración de STEAM en el aula. Estudios previos han demostrado que los docentes requieren mayor formación en competencias

digitales y en metodologías colaborativas para adaptarse a entornos educativos cada vez más tecnológicos (Centurion Larrea, 2021; Harris Bonet et al., 2022).

La **discusión** de los resultados subraya que la integración de disciplinas STEAM no solo mejora la comprensión conceptual de los estudiantes, sino que también reduce conceptos erróneos, especialmente en matemáticas y ciencias. La comparación con estudios previos resalta que el enfoque STEAM enriquece el aprendizaje, alineándose con teorías constructivistas que promueven un aprendizaje activo y contextualizado (Jung & Hong, 2020). Sin embargo, la calidad de los resultados depende en gran medida de la formación docente y los recursos tecnológicos disponibles (Marín-Marín et al., 2021). Por ello, se recomienda fortalecer los programas de formación docente, integrando módulos sobre competencias técnicas y pedagógicas, así como estrategias que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad (Li et al., 2022).

4. Conclusiones

Los resultados destacan las competencias técnicas que los docentes deben poseer incluyendo conocimientos avanzados en Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemática (STEAM). Además, las competencias pedagógicas identificadas comprenden métodos de enseñanza que promueven el aprendizaje activo y colaborativo, así como la capacidad de integrar creativamente diversas disciplinas en el currículo. Estas habilidades permiten a los docentes preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo moderno fomentando el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Los hallazgos de esta revisión son fundamentales para guiar en el desarrollo de programas de capacitación docente más enfocados y efectivos asegurando que los educadores no solo dominen las áreas STEAM, sino que también posean las competencias pedagógicas y técnicas necesarias para enseñar de manera integrada y efectiva. Esto contribuirá a mejorar significativamente la calidad educativa y la formación de los estudiantes.

5. Referencias

- Alsina, M., Mallol, C., & Alsina, A. (2020). Currículum competencial y educación artística en secundaria. Resultados de una experiencia de cocreación basada en el ABP. *ArtsEduca*, 26, 104-117. <https://doi.org/10.6035/artseduca.2020.26.9>
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd ed.). Sage.
- Centurion Larrea, A. J. (2021). Competencias digitales docentes en época de emergencia sanitaria: necesidades y oportunidades para estudiantes de educación secundaria en Lambayeque. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14), 108-131. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.296>

- Cordero-Jaime, M. (2022). Práctica pedagógica y concepciones de profesores de matemáticas. *Eco Matemático*, 13(1), 93-101.
<https://doi.org/10.22463/17948231.3891>
- Ganira, L. (2022). Adopting Steam Development Strategies in Early Years Education in Nairobi City County, Kenya: Implication For 21st Century Skills. *International Journal on Research in STEM Education*, 4(2),135-150.
<https://doi.org/10.31098/ijrse.v4i2.1174>
- González, M. Á. C., Rodríguez-Sedano, F. J., Llamas, C. F., Gonçalves, J., Lima, J., & García-Peñalvo, F. (2020). Fostering STEAM through challenge-based learning, robotics, and physical devices: A systematic mapping literature review. *Computer Applications in Engineering Education*, 29, 46-65.
<https://doi.org/10.1002/cae.22354>
- Harris Bonet, P., Romero Romero , G., Harris Bonet, M. A., & Llanos Díaz, R. . (2022). Análisis de las tendencias educativas con relación al desarrollo de las competencias digitales. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (12), 158-174. <https://doi.org/10.6018/riite.520771>
- Herro, D., Quigley, C. F., & Cian, H. (2018). The challenges of STEAM instruction: Lessons from the field. *Action in Teacher Education*, 41(2), 172-190.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1551159>
- Jung, Y., & Hong, H. (2020). A theoretical need for applying flipped learning to STEAM education. *Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 42-49.
<https://doi.org/10.24313/jpbl.2020.00213>
- Li, J., Luo, H., Zhao, L., Zhu, M., Ma, L., & Liao, X. (2022). Promoting STEAM Education in Primary School through Cooperative Teaching: A Design-Based Research Study. *Sustainability*, 14(16), 10333. <https://doi.org/10.3390/su141610333>
- López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., Ávila Rodríguez, M., & Montero Cáceres, C. (2020). Proyección pedagógica de la competencia digital docente. El caso de una cooperativa de enseñanza. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (14), 167-179. <https://doi.org/10.46661/ijeri.3844>
- Marín-Marín, J. A., Moreno-Guerrero, A. J., Dúo-Terrón, P., & López-Belmonte, J. (2021). STEAM in education: a bibliometric analysis of performance and co-words in Web of Science. *International Journal of STEM Education*, 8(41).
<https://doi.org/10.1186/s40594-021-00296-x>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2019). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons. <https://r.issu.edu.do/8X7>

Pressick-Kilborn, K., Silk, M., & Martin, J. (2021). STEM and STEAM Education in Australian K-12 Schooling. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1684>

Stârciogranu Țifrea, D. (2023). Theoretical foundations regarding steam education at preschool age. *Journal Plus Education*, XXXIV(2), 281-289.
<https://doi.org/10.24250/jpe/2/2023/dfst/>

MEJORA DE ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS EN PRIMARIA: REFLEXIONES SOBRE LA ESPECIALIZACIÓN DOCENTE FINANCIADA POR INAFOCAM

Improving Mathematics Teaching in Primary Education: Reflections on Teacher Specialization Funded by INAFOCAM

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp39-46>

Víctor Roldan Núñez Vásquez

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0000-6935-2424>

 victor.nunez@minerd.gob.do

Juana Esther Ureña Cortoreal

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0002-4751-3551>

 juana.urenac@minerd.gob.do



Resumen

La especialización docente en matemáticas es crucial para que los educadores puedan enfrentar los desafíos de una educación en constante evolución y tecnológicamente avanzada, contribuyendo así a la calidad educativa. Sin embargo, se observa que muchos docentes optan por especializaciones en gestión educativa o enseñanza superior, a menudo por incentivos en lugar de una sólida preparación académica en matemáticas. Esto limita su capacidad para aplicar prácticas pedagógicas efectivas. Algunos docentes experimentados muestran desinterés en la formación continua y prefieren métodos tradicionales, y se percibe que los cursos de actualización rara vez mejoran la práctica pedagógica.

Para abordar estas cuestiones, se realizó un estudio con un enfoque cuantitativo para evaluar el impacto de la especialización docente en matemáticas financiada por el INAFOCAM. La investigación abarcó la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos por docentes y acompañantes en diversos contextos educativos. Los resultados indican que la especialización tiene un impacto significativamente positivo en la práctica educativa y el desarrollo profesional, con la mayoría de los participantes trabajando en centros educativos y con una formación en educación primaria general. Los docentes muestran alta confianza en la aplicación de los conocimientos adquiridos y una percepción positiva de la relevancia de la especialización en su práctica diaria.

Palabras clave: Formación continua, especialización, matemática, INAFOCAM, especialización en matemática, docente de matemática.

Abstract

Specialization in mathematics teaching is crucial for educators to address the challenges of a constantly evolving and technologically advanced education system, thereby contributing to educational quality. However, it is observed that many teachers opt for specializations in educational management or higher education, often driven by incentives rather than solid academic preparation in mathematics. This limits their ability to implement effective pedagogical practices. Some experienced teachers show a lack of interest in continuous professional development, preferring traditional methods, and it is perceived that updating courses rarely enhance pedagogical practice. To address these issues, a quantitative study was conducted to evaluate the impact of mathematics teaching specialization funded by INAFOCAM. The research covered the practical application of knowledge acquired by teachers and their mentors in various educational contexts. The results indicate that specialization has a significantly positive impact on educational practice and professional development, with most participants working in educational centers and having a background in general primary education. Teachers show high confidence in applying the acquired knowledge and have a positive perception of the relevance of the specialization in their daily practice.

Keywords: Continuous training, specialization, mathematics, INAFOCAM, mathematics specialization, mathematics teacher.

1. Introducción

En la Regional de Educación 14 de Nagua, el INAFOCAM ha financiado diversos programas de formación docente en matemáticas y otras áreas. A pesar de estos esfuerzos, persisten retos significativos en el rendimiento estudiantil, especialmente en matemáticas, como lo demuestran las evaluaciones diagnósticas del año escolar 2023-2024, donde un gran porcentaje de estudiantes no alcanza las competencias básicas.

Esta situación resalta la necesidad de mejorar la enseñanza en los primeros años de primaria y evaluar la efectividad de la formación docente especializada. Un estudio que analice las percepciones y experiencias de los maestros capacitados por el INAFOCAM podría ser clave para identificar áreas de mejora, implementar acciones correctivas y asegurar que los programas de formación estén alineados con las necesidades reales de los estudiantes. Además, el estudio proporcionaría información valiosa para fortalecer los procesos pedagógicos, garantizar una educación de calidad y cumplir con las metas educativas establecidas.

Respecto a los antecedentes, se hallaron diversas investigaciones relacionadas. En República Dominicana, un estudio sobre formación continua de maestros de básica destaca la importancia de la “capacitación en contexto” y propone un modelo de formación en cinco etapas, comenzando con un diagnóstico inicial (Matías et al., 2019). En Chile, otra investigación analiza programas de especialización para maestros de primaria, concluyendo que estos impactan positivamente en su desarrollo profesional desde un enfoque hermenéutico interpretativo (Olave y Carrasco, 2015).

En Colombia, un estudio señala que los docentes que recibieron especialización en evaluación pedagógica adoptaron formas novedosas de evaluar, adaptadas a sus contextos (Castro y Alzate, 2016). En Ecuador, se investigó el impacto de talleres de formación docente basados en la didáctica de la matemática desde un enfoque socio-cultural, concluyendo que estas capacitaciones mejoraron las prácticas pedagógicas de los maestros (Prosel y Garate 2023).

En Perú, dos estudios evaluaron programas de especialización, uno sobre la enseñanza de matemáticas y comunicación, mostrando mejoras significativas en habilidades didácticas (Vilchez, 2015), y otro que estableció una relación positiva entre la formación docente en matemáticas y la mejora de la calidad de la enseñanza en una unidad educativa (Quezada, 2020).

Las investigaciones sobre capacitación docente destacan la importancia de la formación contextualizada y han evidenciado mejoras en habilidades didácticas. Aún existen brechas en el conocimiento, como la comparación de enfoques metodológicos y el impacto a largo plazo de la capacitación. Este estudio busca llenar estos vacíos, enfocándose en mejorar las competencias matemáticas básicas en el primer ciclo de educación primaria en la República Dominicana.

El estudio tiene como objetivo principal examinar cómo la capacitación financiada por el INAFOCAM mejora la calidad de la enseñanza de matemáticas en escuelas primarias, enfocándose en las percepciones y experiencias de los maestros especializados. Los objetivos específicos incluyen: identificar cómo estos maestros aplican los conocimientos adquiridos, evaluar su desarrollo profesional y satisfacción laboral, y recopilar opiniones de directivos, maestros y estudiantes sobre la calidad de la enseñanza y la motivación hacia las matemáticas.

Además, el estudio explora las mejores prácticas educativas y la eficacia de la formación continua en la mejora de las competencias de los estudiantes, basándose en estudios previos que destacan los beneficios de la especialización docente. En última instancia, la investigación tiene el potencial de mejorar los programas de formación docente en matemáticas, cruciales para la alfabetización inicial en el nivel primario, contribuyendo a elevar los estándares educativos en la República Dominicana.

2. Metodología

La investigación es cuantitativa, no experimental y transeccional, enfocada en analizar las percepciones y experiencias de docentes especializados en matemáticas. Incluye a docentes formados en la UASD, acompañantes técnicos y directores. Se aplicaron cuestionarios validados por expertos, y se evaluó su fiabilidad con un Alpha de Cronbach de 0.73. El análisis de datos se realizó con SPSS 20, aplicando la prueba chi-cuadrado y utilizando Excel para la base de datos. Se presentaron estadísticas descriptivas, como frecuencias, porcentajes y medias, en tablas y figuras según normas APA.

3. Resultados y discusión

3.1. Datos generales de los docentes y acompañantes

Tabla 1. Distribución de número y porcentaje de docentes por lugar de trabajo

Lugar de trabajo	Cantidad	%
Centro Educativo	36	90
Otra instancia educativa	04	10
Total	40	100

Nota. Formulario de docentes especialistas, junio 2024.

En la tabla se observa que el 90 % (36) labora en centros educativos, un 5 % (2) en otra instancia educativa y el restante 5 % (2) a otra instancia no educativa.

Tabla 2. Distribución del número y porcentaje de acompañantes según el cargo que desempeña

Cargo	Cantidad	%
Director	04	14.3
Coordinador pedagógico	14	50
Técnico docente	10	35.7
Total	28	100

Nota. Formulario de acompañantes, junio 2024.

En la tabla se observa que el 50 % (14) de estos se desempeña como coordinador pedagógico, el 35.7 % (10) como técnico docente y el restante 14.3 % (4) como director de centro educativo.

3.2. Aplicación de los conocimientos y habilidades en el desarrollo de la práctica educativa

Tabla 3. Distribución de número y porcentaje de docentes según opiniones sobre la aplicación en la práctica educativa los conocimientos y habilidades obtenidos en la especialización

Opción	Cantidad	%
Siempre	22	55
Frecuentemente	18	45
Total	40	100

Nota. Formulario de docentes especialistas, junio 2024.

En la tabla se observa que el 55 % (22) de estos opina que siempre aplica en su práctica educativa los conocimientos y habilidades obtenidos en la especialización y el restante 45 % (18) frecuentemente.

Tabla 4. Distribución de número y porcentaje de docentes según opiniones sobre la relevancia de los conocimientos y habilidades adquiridos en la formación para su práctica educativa

Opción	Cantidad	%
Totalmente relevantes	32	80
Bastante relevantes	08	20
Total	40	100

Nota. Formulario de docentes especialistas, junio 2024.

En la tabla se observa que el 80 % (32) de los encuestados opina que totalmente relevantes son los conocimientos y habilidades adquiridas en la especialidad y el restante 20 % (08) bastante relevantes.

3.3. Desarrollo profesional y satisfacción laboral de los docentes especialistas

Tabla 5. Distribución de número y porcentaje de docentes según opiniones sobre si la especialización ha mejorado la capacidad para enseñar la matemática de manera efectiva

Opción	Cantidad	%
Sí	40	100
Total	40	100

Nota. Formulario de docentes especialistas, junio 2024.

La tabla se observa que la totalidad (100 %) de los docentes asegura que si, la especialización ha mejorado la capacidad para enseñar la matemática de manera efectiva.

Tabla 6. Distribución de número y porcentaje de docentes según opiniones sobre el nivel de satisfacción laboral después de haber completado la especialización

Opción	Cantidad	%
Muy satisfecho/a	34	85
Satisfecho/a	06	15
Total	40	100

Nota. Formulario de docentes especialistas, junio 2024.

Los datos revelan que, el 85 % (34) de los encuestados opina que está muy satisfecho con su labor después de haber completado la especialización y el restante 15 % (6) se siente satisfecho.

3.4. Calidad de la enseñanza de matemáticas impartida por maestros especializados

Tabla 7. Distribución de número y porcentaje de acompañantes según opiniones sobre la calidad de la enseñanza de matemática impartida por los maestros especializados

Opción	Cantidad	%
Muy alta	08	28.6
En cierta medida	14	50

Opción	Cantidad	%
Moderada	06	21.4
Total	28	100

Nota. Formulario de acompañante, junio 2024.

La tabla indica que el 50 % (14) de estos asegura que en cierta medida se evalúa la calidad de la enseñanza del especialista, el 28.6 % muy alta y el restante 21.4 % moderada.

4. Conclusiones

La mayoría de los docentes especializados en matemáticas trabaja en centros educativos (90 %), y un gran porcentaje ocupa cargos de liderazgo como coordinadores pedagógicos (50 %) o técnicos docentes (35.7 %). El 55 % aplica siempre los conocimientos de la especialización en su práctica educativa, y el 80 % considera que dichos conocimientos son muy relevantes. Además, el 100 % de los docentes cree que la especialización ha mejorado su capacidad para enseñar matemáticas de manera efectiva. En cuanto a satisfacción laboral, el 85 % está muy satisfecho tras completar la especialización. Sin embargo, el 50 % de los acompañantes considera que la calidad de su enseñanza es evaluada de calidad solo en cierta medida, lo que señala áreas de mejora en la evaluación docente.

5. Referencias

- Castro, J. C., & Alzate, L. M. (2016). *Incidencia de la formación docente en la práctica evaluativa de maestro egresado de la especialización en evaluación pedagógica de la Universidad Católica de Manizales* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1428>
- Matías, C. E., Martín, A. V., & Mola Reyes, C. E. (2019). Capacitación en contexto: una experiencia de formación continua con docentes de matemática de la educación básica. *Transformación*, 15(3), 354–366. <https://r.issu.edu.do/QEE>
- Olave, J. M., & Carrasco, A. (2014). Reconocimiento y desarrollo profesional docente: una experiencia con docentes que participan de programas de especialización para profesores de educación básica. *RIESED*, 2(4), 69–85. <https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/57/79>
- Procel, G. F., & Garate, A. M. (2023). *Incidencia de talleres de formación docente en didáctica de la matemática desde el enfoque sociocultural en las prácticas pedagógicas áulicas* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/12783>

Quezada, J. M. (2020). *La capacitación docente y su relación con la enseñanza de matemática en la Unidad Educativa “Corazón de María”* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://r.issu.edu.do/Qc>

Vilchez, A. M. I. (2015). *Nivel de influencia de la aplicación del programa de especialización en la enseñanza de comunicación y matemática -PRONAFCAP 2009 – 2010 en el desarrollo de las habilidades didácticas de las docentes de educación inicial de la DREC Callao y UGEL de Ventanilla* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://core.ac.uk/download/pdf/323352613.pdf>

ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y PROMOCIÓN ESCOLAR EN EL CENTRO GREGORIO LUPERÓN, DISTRITO 11-04, 2018-2022

Analysis of Teacher Performance and School Promotion at the Gregorio Luperón Center, District 11-04, 2018-2022

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp47-53>

Juan Orlando Cueto Santos

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0004-2282-9175>

 juan.cueto@minerd.gob.do

Lisbeth Díaz Morel

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0006-9295-8807>

 lisbethdm@hotmail.com



Resumen

La baja calidad educativa es un desafío persistente, a menudo atribuido al deficiente desempeño docente. Esta investigación buscó analizar cómo el desempeño docente, evaluado en 2017, influye en la promoción escolar y el rendimiento académico en el Centro Educativo Gregorio Luperón entre 2018 y 2022.

Se empleó un enfoque mixto, combinando métodos documental-bibliográfico, de campo y descriptivo. Se seleccionó una muestra representativa de docentes y personal administrativo que participaron en la evaluación del desempeño en 2017. Se utilizó un cuestionario validado con preguntas cerradas para recopilar datos.

Los resultados revelaron una correlación directa entre el desempeño docente y la promoción estudiantil. Docentes con evaluaciones más altas en 2017 tendían a tener estudiantes con mejores tasas de promoción y rendimiento. La mayoría de los docentes obtuvieron calificaciones de desempeño básico o insatisfactorio, aunque su autopercepción era más positiva. La tasa de promoción escolar promedio fue del 77.4 %, con variaciones entre años.

El estudio confirma la influencia del desempeño docente en el rendimiento estudiantil. Mejorar la calidad de la enseñanza, a través de la formación continua y el apoyo a los docentes, emerge como una estrategia clave para abordar la baja calidad educativa y aumentar las tasas de promoción en el Centro Educativo Gregorio Luperón.

Palabras clave: Desempeño docente, rendimiento estudiantil, promoción escolar, evaluación docente, calidad educativa.

Abstract

Low educational quality is a persistent challenge, often attributed to poor teacher performance. This research sought to analyze how teacher performance, evaluated in 2017, influences school promotion and academic achievement at the Gregorio Luperón Educational Center between 2018 and 2022.

A mixed approach was employed, combining documentary-bibliographic, field, and descriptive methods. A representative sample of teachers and administrative staff who participated in the 2017 performance evaluation was selected. A validated questionnaire with closed-ended questions was used to collect data.

The results revealed a direct correlation between teacher performance and student promotion. Teachers with higher evaluations in 2017 tended to have students with better promotion and achievement rates. Most teachers received basic or unsatisfactory performance ratings, although their self-perception was more positive. The average school promotion rate was 77.4%, with variations between years.

The study confirms the influence of teacher performance on student achievement. Improving the quality of teaching, through continuous training and support for teachers, emerges as a key strategy to address low educational quality and increase promotion rates at the Gregorio Luperón Educational Center.

Keywords: Teacher performance, student achievement, school promotion, teacher evaluation, educational quality.

1. Introducción

La baja calidad educativa en la República Dominicana, a menudo atribuida al deficiente desempeño docente, plantea un desafío persistente. Este problema se manifiesta en bajas tasas de promoción escolar, deserción estudiantil y otros problemas sociales conexos. En el Centro Educativo Gregorio Luperón, se observó una alta tasa de reprobación y abandono escolar, a pesar de ser el centro con mayor matrícula y contar con un número significativo de docentes evaluados en el proceso de Evaluación del Desempeño Docente 2017.

La evaluación del desempeño docente es un componente crucial para garantizar la calidad educativa. Diversos estudios (Paz, 2018; Gutiérrez, 2020; García-Conislla, 2020) han demostrado la relación directa entre el desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes. Un docente competente y comprometido impacta positivamente en la motivación, el aprendizaje y, en última instancia, la promoción escolar de sus alumnos.

El objetivo general de esta investigación es examinar la relación entre los resultados de la Evaluación del Desempeño Docente 2017 y la promoción escolar en el Centro Educativo Gregorio Luperón durante los años escolares 2018–2022. Específicamente, se busca:

- Determinar las dimensiones y estándares considerados en la evaluación docente.
- Identificar los resultados de dicha evaluación en el centro.
- Precisar la tasa de promoción escolar durante el periodo estudiado.
- Establecer la relación entre los resultados de la evaluación y la promoción de los estudiantes.

Esta investigación se justifica por su potencial para contribuir a la mejora de la calidad educativa en el Centro Educativo Gregorio Luperón y, por extensión, en el sistema educativo dominicano. Al comprender la relación entre el desempeño docente y la promoción escolar, se pueden diseñar e implementar estrategias de formación y apoyo docente que impacten positivamente en el aprendizaje y el éxito de los estudiantes.

2. Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para lograr una comprensión integral de la relación entre el desempeño docente y la promoción escolar. Se utilizó un diseño descriptivo transversal para examinar la condición de las variables en un momento específico, complementándolo con un análisis documental–bibliográfico para contextualizar el estudio y fundamentar teóricamente los hallazgos.

El estudio se centró en el Centro Educativo Gregorio Luperón en Luperón, Puerto Plata, República Dominicana. La población objetivo consistió en todos los docentes y personal administrativo docente que participaron en la Evaluación del Desempeño Docente 2017 y que aún laboraban en el centro en el momento del estudio. Se seleccionó una muestra de 19 participantes, representativa de la población total, garantizando la relevancia y la validez de los resultados.

Se empleó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas, diseñado y validado por expertos, para recopilar datos sobre la percepción de los docentes acerca de su desempeño y su impacto en la promoción escolar. Las entrevistas individuales permitieron profundizar en la comprensión de las experiencias y perspectivas de los participantes.

El alcance del estudio se limitó a un solo centro educativo, lo que restringe la generalización de los resultados a otros contextos. Además, la naturaleza transversal del diseño impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables. Futuras investigaciones podrían abordar estas limitaciones mediante estudios longitudinales y comparativos en diferentes contextos educativos.

3. Resultados y discusión

Los hallazgos de esta investigación corroboran la hipótesis principal de que existe una relación significativa entre el desempeño docente y la promoción escolar. Esto se alinea con la literatura previa (Paz, 2018) que destaca el papel crucial del desempeño docente en el logro de los objetivos educativos.

Los resultados evidencian que las dimensiones y estándares utilizados en la Evaluación del Desempeño Docente 2017 fueron considerados relevantes por la mayoría de los docentes encuestados. Sin embargo, se observó una discrepancia entre la autopercepción de los docentes y los resultados oficiales de la evaluación, lo que sugiere una posible subestimación de las áreas de mejora necesarias.

Tabla 1. Percepción de los maestros sobre la Categoría en la que quedó el docente en la Evaluación del Desempeño 2017

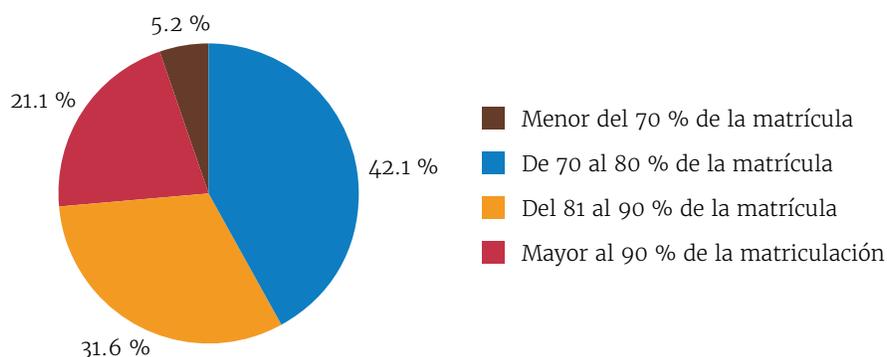
Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Insatisfactorio o Mejorable	01	05.3 %
Básico o Bien	06	31.6 %
Competente o Muy Bien	12	63.2 %
Destacado o Excelente	00	0.00 %
Total	19	100 %

Nota. Encuesta aplicada a docentes y directivos.

La Tabla 1 muestra una discrepancia significativa entre la autoevaluación de los docentes y los resultados oficiales. Mientras que el 63.2 % de los encuestados se ubicó en las categorías de “Competente” o “Muy Bueno”, los registros documentales indican que solo el 13 % alcanzó estas categorías. Esta disparidad sugiere un sesgo en la percepción docente sobre su propio desempeño, posiblemente influenciado por factores como la deseabilidad social o el temor a la crítica externa.

Por otra parte, la tasa de promoción escolar promedio del 77.4 % durante el periodo 2018–2022, con un pico de reprobación del 35 % en el año escolar 2020–2021, plantea serias preocupaciones sobre la eficacia del centro educativo. Estos datos se correlacionan con las bajas calificaciones obtenidas por los docentes en la evaluación de 2017, lo que refuerza la idea de que un desempeño docente deficiente impacta negativamente en el rendimiento y la promoción de los estudiantes.

Figura 1. ¿Cuál es la tasa de promoción en su centro en los último 5 años escolares?



Nota. Cuestionario aplicado a los docentes y directivos.

La Figura 1 muestra que las opiniones de los docentes sobre la tasa de promoción estudiantil están divididas. Esta diversidad de percepciones podría deberse a la falta de procesamiento o difusión adecuada de las estadísticas escolares. Si el centro educativo no genera y comparte información clara sobre las tasas de promoción, los docentes pueden formarse opiniones basadas en experiencias individuales o impresiones subjetivas, en lugar de datos objetivos. Esto subraya la importancia de la transparencia y la comunicación efectiva en la gestión de la información escolar, para asegurar que todos los actores educativos tengan una comprensión precisa de la realidad del centro y puedan trabajar juntos para mejorarla.

La investigación también revela una contradicción entre el alto nivel de formación académica de los docentes y su desempeño real en el aula. Esto sugiere que la formación continua no siempre se traduce en mejoras tangibles en la práctica docente, lo que resalta la necesidad de enfoques de desarrollo profesional más efectivos y contextualizados.

4. Conclusiones

1. Dimensiones y estándares de la evaluación (Objetivo 1):

La Evaluación del Desempeño Docente 2017 consideró las dimensiones de proceso de enseñanza-aprendizaje, compromiso personal y profesional, contenido curricular, y el aprendizaje del estudiante. Entre los estándares más relevantes para los docentes estuvieron el desarrollo de habilidades y competencias, el ambiente de aprendizaje y la planificación de la enseñanza.

2. Resultados de la evaluación del desempeño (Objetivo 2):

El 90 % de los docentes evaluados en 2017 se ubicaron en las categorías de desempeño básico e insatisfactorio. Sin embargo, hubo una discrepancia significativa entre la percepción de los docentes sobre su rendimiento y los resultados oficiales, lo que sugiere un posible sesgo en la autopercepción debido a factores como vergüenza o temor a críticas.

3. Tasa de promoción escolar (Objetivo 3):

La tasa media de promoción en el Centro Educativo Gregorio Luperón durante los años 2018-2022 fue del 77.4 %. Hubo fluctuaciones significativas en la promoción anual, con algunos años por debajo del 70 %, lo que refleja desafíos en la mejora del rendimiento académico.

4. Relación entre desempeño docente y promoción escolar (Objetivo 4):

Se identificó una relación directa entre el desempeño de los docentes y la promoción escolar. La mayoría de los encuestados coincidieron en que el rendimiento docente influye en las tasas de promoción, respaldando la necesidad de mejorar la calidad del desempeño docente para impactar positivamente en el rendimiento estudiantil.

Con base en las conclusiones obtenidas, es fundamental implementar estrategias efectivas que aborden las deficiencias y fortalezcan los aspectos positivos observados. A continuación, se presentan recomendaciones dirigidas a docentes, equipos de gestión y al distrito educativo, con el objetivo de optimizar el proceso educativo, mejorar la calidad del aprendizaje y elevar las tasas de promoción escolar.

1. Fortalecer la Autoevaluación Docente: Los docentes deben realizar autoevaluaciones periódicas utilizando los estándares y dimensiones establecidos en la Evaluación del Desempeño Docente 2017. Esto permitirá identificar áreas de mejora y alinear sus prácticas con las expectativas educativas actuales.

2. Monitorear y Analizar Datos de Promoción Escolar: Los equipos de gestión deben establecer un sistema continuo de monitoreo y análisis de las tasas de promoción y otros indicadores de eficiencia escolar. Los resultados deben ser socializados con los docentes para que estos puedan ajustar sus métodos de enseñanza.
3. Involucrar al Distrito en la Mejora Continua: El distrito educativo debe asumir un papel más proactivo en la supervisión y mejora de los centros educativos. Esto incluye proporcionar informes estadísticos detallados, establecer metas claras, y diseñar intervenciones específicas para elevar el rendimiento académico en las áreas más necesitadas.

5. Referencias

García-Conislla, M. V. (2020). Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(2), 103-111.

Gutiérrez, L. V. V. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia y Educación*, 1(2), 18-28.

Paz, M. I. C. (2018). Relación del desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 2(1), 41-46.

IMPACTO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Impact of pedagogical support on teacher professional development

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp55-61>

Cruz Alcántara Dionicio

Instituto Especializado de Estudios Superiores Loyola,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0000-7725-9828>

 cruzalcantara743@gmail.com

Janny Karina Turbí

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0007-0440-1329>

 janny.turbi@miner.d.gob.do

Patria Valdez Rosario

República Dominicana

 patriavr@gmail.com



Resumen

Esta investigación tiene como finalidad analizar el impacto del acompañamiento pedagógico como estrategia para el desarrollo profesional de los docentes de Ciencias de la Naturaleza. Está enfocada específicamente en el primer ciclo del Nivel Secundario, en el Distrito Educativo 04-02, San Cristóbal Norte, República Dominicana.

El proceso de acompañamiento pedagógico se orienta hacia la reflexión crítica de la práctica docente. Este enfoque implica el análisis de diversas dimensiones, tales como las estrategias metodológicas, los esquemas y rutinas de funcionamiento, así como las actitudes y representaciones construidas en el contexto laboral. Su finalidad es propiciar un proceso de análisis tanto individual como colaborativo, con miras a fomentar el desarrollo en tres niveles: personal, profesional e institucional.

La presente propuesta de investigación se enmarca en un estudio de tipo descriptivo y correlacional, cuyo propósito es describir y analizar el efecto del acompañamiento pedagógico en el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias de la Naturaleza en el primer ciclo del nivel secundario, dentro del contexto específico del Distrito Educativo 04-02, San Cristóbal Norte, República Dominicana. Asimismo, se pretende establecer relaciones y correlaciones entre el acompañamiento pedagógico y el desarrollo de habilidades pedagógicas, así como de conocimientos disciplinarios por parte de los docentes.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico, habilidades pedagógica, práctica docente, coordinador docente, procesos áulicos.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the impact that pedagogical support has as a strategy on the professional development of Natural Sciences teachers. It is specifically aimed at the first cycle of Secondary Level and in the Educational District 04-02 San Cristóbal Norte, Dominican Republic.

The process of pedagogical support focuses on reflection on teaching practice. This involves examining various areas, such as methodological strategies, operating schemes and routines, as well as the attitudes and representations that are formed in the work environment. The objective is to carry out a process of analysis, both individual and collaborative, with the purpose of guiding development at three levels: personal, professional and institutional.

This research proposal involves a descriptive and correlational study. That seeks to describe and analyze the effect of pedagogical support on the professional development of Natural Sciences teachers in the First Cycle of the Secondary Level in a specific context, the educational district 04-02 San Cristóbal Norte, Dominican Republic.

In addition, relationships and correlations will be established between pedagogical support and the development of pedagogical skills and disciplinary knowledge of teachers.

Keywords: Pedagogical support, pedagogical skills, teaching practice, teaching coordinator, court processes.

1. Introducción

La práctica del acompañamiento docente como estrategia para mejorar la calidad educativa en el ámbito universitario ha sido objeto de análisis por parte de numerosos educadores, investigadores, pedagogos e instituciones educativas tanto del nivel pre-universitario como superior. Según Salazar Ascencio y Marqués Rosa (2012), el acompañamiento en el aula constituye una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. La relevancia de este proceso radica en su capacidad para estimular la motivación, desarrollar habilidades y promover una nueva dinámica tanto en quienes reciben el acompañamiento como en los propios acompañantes y en los contextos donde se implementa esta asistencia.

El propósito fundamental del acompañamiento pedagógico radica en orientar los procesos de aprendizaje en el ámbito curricular y en sus distintos niveles. Su misión esencial consiste en ofrecer apoyo al profesorado, con el objetivo de contribuir a la mejora continua y a la excelencia en la calidad educativa.

Desde el Ministerio de Educación, de manera constante y cada año, se procura alcanzar estándares de calidad cada vez más altos que permitan equiparar el sistema educativo dominicano con los de otros países de América Latina. Esta intención cobra mayor relevancia si se considera que, según Gómez Cerda (2019), la República Dominicana se ubica entre los últimos lugares en un ranking de 150 países, debido a los bajos niveles de calidad educativa.

Esta tarea implica una serie de responsabilidades, entre las cuales se destacan el seguimiento de las actividades organizativas realizadas por los docentes, tales como la planificación de clases, el mantenimiento actualizado de los registros y la adecuación del ambiente del aula en coherencia con la temática y los contenidos previamente establecidos.

1.1. Antecedentes

Los antecedentes de esta investigación se abordan en los niveles internacional, nacional y local, partiendo del reconocimiento de que los aprendizajes del estudiante se valoran a partir del quehacer áulico.

1.1.1. Antecedentes internacionales

Jordan Chillitupa (2022), en su investigación, tuvo como propósito comprender e interpretar los procesos de monitoreo y acompañamiento pedagógico a los docentes, así como su influencia en los logros de aprendizaje en el área de Comunicación, en el contexto de la educación a distancia. La investigación concluye que dichos procesos contribuyen al desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes en esta área.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Díaz Terrero et al. (2018) publicaron el artículo titulado “Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros de primaria y secundaria”, cuyo objetivo fue proponer un modelo de gestión del acompañamiento pedagógico dirigido a docentes de primaria. Para la fundamentación y construcción de la propuesta, se emplearon métodos teóricos y de modelación. En esta investigación se identificaron los componentes del modelo organizados en tres dimensiones, aplicadas en el acompañamiento a los docentes de la Regional 10 de Santo Domingo, República Dominicana.

1.1.3. Antecedentes locales

Rodríguez y Martínez (2022) publicaron el estudio titulado “El acompañamiento pedagógico y su incidencia en la enseñanza de la lectoescritura en el nivel primario del Centro Educativo Telésforo Reynoso y del Centro Escolar República de Venezuela durante el año escolar 2021-2022”. El objetivo general fue analizar la incidencia del acompañamiento pedagógico en la enseñanza de la lectoescritura. Para ello, se empleó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, bajo una investigación descriptiva y documental. Entre las conclusiones principales, se destaca la existencia de discrepancias entre la realización de los acompañamientos pedagógicos y los lineamientos sugeridos por el Ministerio de Educación (Minerd).

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Analizar el impacto del acompañamiento pedagógico en el desarrollo profesional de los docentes de Ciencias de la Naturaleza en el Primer Ciclo del Nivel Secundario del distrito educativo 04-02 San Cristóbal Norte, República Dominicana.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Identificar las características y componentes del acompañamiento pedagógico implementado en el ámbito de las Ciencias de la Naturaleza en el Primer Ciclo del Nivel Secundario del distrito educativo 04-02 San Cristóbal Norte.
2. Evaluar el impacto del acompañamiento pedagógico en el desarrollo de habilidades pedagógicas y conocimientos disciplinarios de los docentes de Ciencias de la Naturaleza.
3. Analizar la percepción y satisfacción de los docentes respecto al acompañamiento pedagógico y su influencia en su desarrollo profesional.

3. Marco metodológico

3.1. Diseño de investigación

Esta investigación es mixta, combinando elementos cualitativo y cuantitativo para obtener una comprensión holística de los efectos del Sistema de Acompañamiento (SA) en la calidad educativa y el rendimiento estudiantil.

3.2. Población - muestra

La población está conformada por el equipo de gestión y personal docentes del primer ciclo del nivel secundario en el área de Ciencias de la Naturaleza del Distrito educativo 02 de la Regional educativa 04 de San Cristóbal Norte, con 75 docentes del área de Ciencias de la Naturaleza seleccionado como muestra representativa como técnicas de muestreo estratificado y aleatorio simple.

3.3. Instrumentos de investigación

Los cuestionarios estructurados para la recopilación de datos cuantitativos sobre la percepción y la eficacia percibida del SA. Además, las entrevistas semiestructuradas para obtener los datos cualitativos más profundos sobre las experiencias y opiniones de los participantes.

La consistencia y confiabilidad de los resultados obtenidos en esta investigación, las siguientes estrategias, tomando como referencia a Hernández et al. (2014):

Consistencia Interna: se calcula el alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de los ítems en los cuestionarios. Un valor alto de alfa de Cronbach indica que los ítems del cuestionario están correlacionados adecuadamente y miden el mismo constructo, asegurando la fiabilidad de los datos recopilados.

3.4. Técnicas

- **Cuantitativas:** Análisis descriptivo y correlacional de datos obtenidos de los cuestionarios.
- **Cualitativas:** Análisis de contenido de las entrevistas para identificar temas emergentes y patrones en las percepciones y experiencias de los participantes.

3.5. Procedimientos para recolección de datos

- **Cuestionarios:** Distribución electrónica y presencial de cuestionarios entre los participantes seleccionados.

- **Entrevistas:** Programación y realización de entrevistas semiestructuradas con una muestra representativa de los participantes.

3.6. Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se utilizó la escala de Likert, así como entrevistas estructuradas con el equipo de gestión (director y coordinador) y con docentes de Ciencias Naturales del primer ciclo de secundaria. Además, se emplearon programas estadísticos especializados que permitieron tabular, analizar y organizar de manera eficiente la información recolectada.

Se identificaron tendencias y patrones en las respuestas mediante análisis descriptivo. Posteriormente, se analizaron las posibles relaciones entre las variables estudiadas utilizando los programas SPSS y Excel. Finalmente, se realizó una valoración del contenido de las entrevistas, identificando temas recurrentes en las percepciones y opiniones de los docentes del área de Ciencias de la Naturaleza.

4. Resultados

Los resultados subrayan la percepción generalizada de que las estrategias de acompañamiento pedagógico contribuyen a mejorar la calidad educativa y el desempeño del personal docente en las escuelas de nivel secundario. La mayoría de las respuestas reflejan una coherencia en la percepción de que el acompañamiento pedagógico no solo es útil, sino esencial para optimizar el rendimiento del equipo docente. Asimismo, este alto nivel de valoración podría influir en las políticas educativas, destacando la necesidad de invertir recursos y esfuerzos en el desarrollo e implementación efectiva de programas de acompañamiento pedagógico en las escuelas de nivel secundario.

El análisis cualitativo de los aspectos beneficiosos del programa de acompañamiento pedagógico revela que la mayoría de los docentes valoraron positivamente la observación de clases y la retroalimentación, con un 81.82 % de selecciones. Además, el asesoramiento en la planificación de clases y el apoyo en el uso de recursos didácticos recibieron una valoración significativa, con un 36.36 % de selecciones cada uno. El desarrollo de estrategias de evaluación también destacó, con un 45.45 % de menciones. Por otro lado, el acompañamiento en la implementación de metodologías innovadoras y el apoyo en la gestión del aula y la disciplina fueron menos valorados, con un 27.27 % de selecciones. Finalmente, los participantes señalaron la necesidad de aumentar la frecuencia de las sesiones de acompañamiento y de una mayor personalización de las mismas.

5. Conclusiones

Los acompañamientos pedagógicos tienen un impacto positivo en los docentes, especialmente en la mejora de la planificación y en la implementación de nuevas

estrategias didácticas. Sin embargo, existen áreas clave que requieren atención para maximizar la efectividad del programa.

La sistematización del proceso, la mejora en la capacitación de los acompañantes y la personalización del acompañamiento son aspectos fundamentales a considerar.

En contraste con los acompañamientos pedagógicos, los talleres de capacitación y desarrollo profesional fueron sugeridos por los encuestados como elementos complementarios.

6. Referencias

Díaz Terrero, M., García Batán, J., & Legañoa Ferrá, M. (2018). *Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria*.
<https://r.issu.edu.do/f5W>

Gómez Cerda, J. (06 de junio de 2019). *La Educación Dominicana*. Acento.
<https://acento.com.do/opinion/la-educacion-dominicana-8688706.html>

Salazar Ascencio, J., Marqués Rosa, M. de la L. (2012). Acompañamiento al aula una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20.

Jordan Chillitupa, N. J. (12 de julio de 2022). *Monitoreo, acompañamiento pedagógico y logro del aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del V ciclo del nivel primario de los colegios emblemáticos del distrito de Cusco en educación a distancia 2020*. <https://hdl.handle.net/20.500.12557/5355>

Rodríguez Cuevas, R. A., & Martínez, V. D. (2022). *El acompañamiento pedagógico y su incidencia en la enseñanza de la lectoescritura en el nivel primario del Centro Educativo Telésforo Reynoso y del Centro Escolar República de Venezuela en el año escolar 2021-2022*. <http://190.122.99.186/handle/123456789/2135>

Sampieri, H., Fernández Collado, R. C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

ANÁLISIS DE LA VOCACIÓN Y MOTIVACIONES EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO

*Analysis of Vocation and Motivations in
Students of Normal Schools in Mexico*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp63-69>

Gerardo Silva Jasso

Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo,
México

 <https://orcid.org/0000-0001-6199-1141>

 chi02000039@normales.mx



Resumen

El acceso a la educación superior en México ha evidenciado un fenómeno preocupante en las escuelas normales: la falta de vocación entre los estudiantes que ingresan a las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar. En la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, la mayoría de los estudiantes no eligieron la docencia como primera opción, lo que plantea serios retos para su desempeño académico y futuro profesional. Esta investigación tiene como objetivo principal analizar las motivaciones y el nivel de vocación de los estudiantes, con el fin de identificar patrones y proponer estrategias para mejorar el proceso de selección vocacional.

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo descriptivo con diseño no experimental transversal. Se utilizó un muestreo aleatorio simple, seleccionando el 30 % de la población total de 465 estudiantes. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado que midió motivaciones, nivel de vocación y percepción sobre la carrera docente. Los análisis incluyeron estadísticas descriptivas y comparativas, como pruebas t de Student y ANOVA.

Los resultados revelaron un bajo nivel de vocación en ambas licenciaturas, con diferencias significativas entre Educación Primaria y Preescolar. Además, se observó una disminución en la satisfacción con la carrera a lo largo de los años de estudio, especialmente en Educación Primaria.

Se concluye que existe una crisis vocacional que podría afectar negativamente la calidad de la formación docente y el desempeño futuro de los estudiantes. En respuesta, se proponen estrategias de selección vocacional y orientación para afrontar este desafío.

Palabras clave: Vocación docente, motivación estudiantil, formación docente, escuelas normales, educación superior.

Abstract

Access to higher education in Mexico has revealed a concerning phenomenon in normal schools: a lack of vocation among students entering the Bachelor's programs in Primary and Preschool Education. At Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, most students did not choose teaching as their first option, which poses serious issues for their academic performance and future professional development. This research aims to analyze students' motivations and their level of vocation, in order to identify patterns and propose strategies to improve the vocational selection process.

The study followed a descriptive quantitative approach with a non-experimental cross-sectional design. A simple random sampling was applied, selecting 30 % of the total population of 465 students. Data were collected through a structured questionnaire that measured motivations, level of vocation, and perceptions of the teaching profession. The analysis included descriptive statistics and comparative tests (t-tests and ANOVA).

The results revealed a low level of vocation in both programs, with significant differences between Primary and Preschool Education. Additionally, a decrease in satisfaction with the career over the years was observed, particularly in Primary Education.

The conclusion highlights the existence of a vocational crisis that may negatively affect the quality of teacher training and the students' future performance. Vocational selection and orientation strategies are proposed to address this challenge.

Keywords: Teacher vocation, student motivation, teacher training, higher education.

1. Introducción

El acceso a la educación superior en México representa un momento decisivo para los jóvenes. En las escuelas normales, donde se forman los futuros docentes, se observa una preocupante falta de vocación entre los estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar. En la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, muchos estudiantes no eligen esta carrera como su primera opción, sino como una alternativa motivada por factores como la no aceptación en otras universidades, dificultades económicas o presión familiar. Esta situación podría afectar negativamente tanto su rendimiento académico como su desempeño profesional futuro como docentes.

La vocación docente ha sido ampliamente discutida en la literatura educativa. Según Muñoz-Rodríguez (2015), la vocación se refiere a una inclinación profunda hacia una profesión y un compromiso con su desarrollo. Hargreaves y Fullan (2012) destacan que los maestros con vocación muestran mayor compromiso, lo que se refleja en mejores resultados educativos. La falta de vocación, por el contrario, puede generar apatía y una disminución en la calidad de la enseñanza.

En el contexto mexicano, González-Weil y González (2020) señalan que la elección de la carrera docente a menudo está influenciada por factores externos, como las limitaciones económicas o la presión familiar. En muchas regiones, las escuelas normales son la opción más accesible para quienes no logran ingresar a otras instituciones de educación superior. Estos estudiantes, sin una verdadera vocación, enfrentan mayores desafíos al desarrollar las competencias pedagógicas necesarias.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo y determinar el porcentaje que lo hace por vocación. Este estudio se basa en el enfoque de Day y Gu (2014), quienes sugieren que la motivación inicial influye significativamente en el éxito académico y en la inserción laboral futura. Además, la investigación propone recomendaciones para mejorar los procesos de orientación vocacional en las instituciones de educación media superior.

Este trabajo aborda la falta de vocación en la formación docente en México, un desafío importante para las instituciones formadoras de maestros y para el sistema educativo. Es crucial entender las motivaciones de los estudiantes para promover su desarrollo vocacional y garantizar una enseñanza de calidad.

2. Metodología

El estudio adopta un enfoque cuantitativo descriptivo con un diseño no experimental transversal, dado que no se manipulan las variables y los datos se recolectan en un único momento. La población está constituida por 348 estudiantes de primaria

y 117 de preescolar. Se aplicó un muestreo aleatorio simple, seleccionando el 30 % de la población total, correspondiente a 105 estudiantes de primaria y 35 de preescolar.

Tabla 1. *Muestra por grupo*

Año de estudio	Educación Primaria	Educación Preescolar
Primer año	29 estudiantes	10 estudiantes
Segundo año	27 estudiantes	9 estudiantes
Tercer año	26 estudiantes	8 estudiantes
Cuarto año	23 estudiantes	8 estudiantes

Instrumentación: Se diseñó un cuestionario estructurado con las siguientes secciones:

- Motivaciones para elegir la carrera docente, evaluadas con preguntas cerradas y escalas tipo Likert.
- Nivel de vocación, también medido con escalas Likert.
- Percepción sobre la docencia y expectativas profesionales.

Análisis de datos: Se realizaron análisis estadísticos descriptivos y comparativos entre subgrupos utilizando pruebas t de Student y ANOVA para evaluar diferencias significativas.

3. Resultados y discusión

3.1. Nivel de vocación de los estudiantes

Licenciatura en Educación Primaria (n = 105): Los resultados revelan un nivel de vocación bajo entre los estudiantes de esta licenciatura. Las puntuaciones promedio en la Sección 2 del cuestionario indican que los estudiantes no se sienten fuertemente comprometidos con la docencia.

Tabla 2. *Medidas de tendencia central Licenciatura en Educación Primaria*

Pregunta	Media	Mediana	DE
Siempre quise ser docente	2.3	2	1.2
Tengo vocación para enseñar	2.5	2	1.1

Pregunta	Media	Mediana	DE
Me apasiona la educación	2.7	3	1.3
La docencia es mi verdadera vocación	2.4	2	1.1
Si pudiera, cambiaría de carrera	3.6	4	1.4

Nota. El promedio general de vocación es 2.42 (DE = 0.51).

Licenciatura en Educación Preescolar (n = 35): Los resultados muestran un nivel de vocación ligeramente superior, pero aún bajo.

Tabla 3. Medidas de tendencia central Licenciatura en Educación Preescolar

Pregunta	Media	Mediana	DE
Siempre quise ser docente	2.6	3	1.3
Tengo vocación para enseñar	2.8	3	1.2
Me apasiona la educación	3.1	3	1.4
La docencia es mi verdadera vocación	2.7	3	1.2
Si pudiera, cambiaría de carrera	3.3	3	1.5

Nota. El promedio general de vocación es 2.83 (DE = 0.58).

3.2. Análisis comparativo

Prueba t de Student: Se observó una diferencia significativa en la vocación entre ambas licenciaturas ($t = -3.95$, $p < 0.001$), siendo más alta en Educación Preescolar.

ANOVA: En Educación Primaria, la vocación disminuye significativamente a lo largo de los años de estudio ($F = 6.81$, $p < 0.001$). En Educación Preescolar, no se observan diferencias significativas entre años ($p = 0.147$).

Evolución de la Satisfacción: El análisis de regresión lineal muestra una tendencia decreciente en la satisfacción con la carrera a medida que avanzan los años de estudio.

Educación Primaria: La satisfacción disminuye significativamente (pendiente = -0.17 , $p < 0.001$).

Educación Preescolar: Aunque la tendencia también es negativa, no es tan significativa (pendiente = -0.13 , $p = 0.051$).

Correlaciones: Se encontraron correlaciones positivas entre el nivel de vocación y la satisfacción con la carrera ($r = 0.68$, $p < 0.001$), así como con la percepción de preparación profesional y expectativas laborales.

4. Conclusiones

El estudio identificó que un porcentaje reducido de estudiantes elige la carrera docente por verdadera vocación. Solo el 15 % de los estudiantes de Educación Primaria y el 20 % de los de Preescolar mencionaron la vocación como principal motivo para optar por esta carrera. Las motivaciones extrínsecas, como limitaciones económicas o la no aceptación en otras instituciones, fueron más frecuentes.

El nivel general de vocación es bajo en ambas licenciaturas, con promedios de 2.42 en Educación Primaria y 2.83 en Educación Preescolar, lo que indica una crisis vocacional en la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo. Asimismo, se observó una disminución significativa en la satisfacción con la carrera, especialmente en Educación Primaria.

Problemas potenciales:

- Deserción y bajo rendimiento académico: Los estudiantes sin vocación podrían abandonar la carrera o la profesión, y presentar un bajo rendimiento.
- Impacto en la calidad educativa: La falta de vocación puede afectar negativamente el entusiasmo y la dedicación en el aula, perjudicando la calidad educativa.

Estrategias propuestas:

- Mejorar los procesos de selección, implementando entrevistas y evaluaciones que identifiquen a candidatos con vocación docente.
- Programas de orientación vocacional en educación media superior para guiar mejor a los estudiantes en su decisión profesional.
- Experiencias prácticas tempranas para que los estudiantes confronten sus expectativas con la realidad de la docencia.
- Campañas de revalorización de la profesión docente para mejorar la percepción social de esta.

La crisis vocacional identificada puede tener un impacto negativo en la calidad de la enseñanza en México. Es necesario que las instituciones formadoras de docentes y las autoridades educativas tomen medidas para enfrentar esta crisis y asegurar que los futuros maestros estén realmente comprometidos y preparados para el desafío.

5. Referencias

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

González-Weil, C., & González, E. (2020). Vocación docente en el contexto mexicano: Factores que influyen en la elección de la carrera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 123-144.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Muñoz-Rodríguez, J. (2015). El concepto de vocación y su relevancia en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 45-63.

SATISFACCIÓN LABORAL DE DOCENTES DE REPÚBLICA DOMINICANA Y SU RELACIÓN CON LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Job satisfaction of teachers in the Dominican Republic and its relationship with basic psychological needs

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp71-79>

Arantza Fernández-Zabala

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

 <https://orcid.org/0000-0001-8528-1558>

 arantza.fernandez@ehu.eus

Karen Y. Sánchez-Rosa

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0005-8940-9615>

Inge Axpe Saez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

 <https://orcid.org/0000-0002-1048-1595>



Resumen

Conocer el nivel de satisfacción laboral del profesorado resulta fundamental, ya que incide directamente en la calidad de su desempeño y, en consecuencia, en el aprendizaje del alumnado y en la calidad global del sistema educativo dominicano. Esta satisfacción puede verse influida por diversas variables, tanto personales como contextuales, tales como la percepción del profesorado respecto a la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), el grado de conformidad con el salario que perciben, el nivel educativo en el que imparten docencia o la cantidad de estudiantes a los que atienden. El objetivo de la presente investigación ha sido determinar en qué medida dichas variables personales y contextuales se relacionan con la satisfacción laboral del docente. Se han utilizado como instrumentos, la Escala de satisfacción laboral –versión para profesores (ESL-VP) y la Bassic Psychological Need Satisfaction Scale (BPNSFS), traducida y adaptada al contexto laboral de docentes. Este estudio ha evidenciado, en líneas generales, que la satisfacción laboral docente es mayor entre aquel profesorado que está satisfecho con su salario. Determinadas dimensiones de la satisfacción laboral también son mayores entre quienes tienen menor cantidad de alumnado al que atender, e imparten en Educación Primaria. También se ha observado que la necesidad psicológica básica que correlaciona en mayor medida con la satisfacción laboral docente es la de autonomía. Estos resultados permiten entrever factores que habría que cuidar para que el nivel de satisfacción docente se mantenga elevado.

Palabras clave: Satisfacción laboral, docentes, necesidades psicológicas básicas, República Dominicana, condiciones laborales.

Abstract

Knowing the job satisfaction of teachers is of utmost importance since it has an impact on the quality of the work they perform and, therefore, on the students and on the quality of teaching in the Dominican Educational System. This satisfaction may vary according to different personal or contextual variables, such as the extent to which teachers feel that their basic psychological needs (autonomy, competence and relationship) are satisfied, their satisfaction with the salary they receive, the level at which they teach, or the number of students they serve. The aim of this research was to determine to what extent the personal and contextual variables mentioned above are related to teacher job satisfaction. The instruments used were the Job Satisfaction Scale-Teacher Version (ESL-VP) and the Bassic Psychological Need Satisfaction Scale (BPNSFS), translated and adapted to the work context of teachers. This study has shown, in general terms, that teacher job satisfaction is higher among teachers who are satisfied with their salary. Certain dimensions of job satisfaction are also higher among those who have fewer students to serve and teach in primary school. It has also been observed that the basic psychological need that correlates to a greater extent with teacher job satisfaction is that of autonomy. These results provide a glimpse of factors that should be taken into account in order to maintain a high level of teacher satisfaction.

Keywords: Job satisfaction, teachers, basic psychological needs, Dominican Republic, job conditions.

1. Introducción

La satisfacción laboral se refiere a las actitudes y sentimientos —positivos o negativos— que el profesorado experimenta en relación con su entorno laboral y las tareas que desempeña (Trujillo et al., 2020), y que derivan directamente de su vivencia profesional (Mérida-López et al., 2022). Este constructo es considerado un factor determinante en la calidad educativa, ya que influye en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Quispe-Morales et al., 2024), así como en el rendimiento del alumnado (Pascual & Arteaga, 2020). Diversos estudios han señalado que una remuneración justa impacta directamente en la satisfacción laboral del profesorado (Sahito & Vaisanen, 2020). Asimismo, ciertas características de los centros educativos —como el número de estudiantes, su desempeño académico o su nivel socioeconómico— también inciden en el grado de satisfacción laboral (Tomás et al., 2019). A su vez, investigaciones confirman que los docentes de Educación Secundaria presentan niveles de satisfacción laboral más bajos que sus homólogos de Educación Primaria (Anaya & López, 2014; Gil-Flores, 2017).

Una variable estrechamente vinculada a la satisfacción laboral de los docentes es la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas de *autonomía* (sentir capacidad de elección), *competencia*; (sentimiento de capacidad y eficacia) y *relación* (sentirse relevante para las personas significativas) (Chen et al., 2019), gracias a la cual el profesorado mostraría bienestar, motivación y pleno funcionamiento (Fernet et al., 2012). Por el contrario, las experiencias continuas de frustración de estas necesidades provocarían agotamiento y burnout (Skaalvik y Skaalvik, 2011).

En vista de la gran relevancia que tiene la satisfacción docente en el compromiso y calidad educativa que puede ofrecer el profesorado, así como la relación que parece existir entre las necesidades psicológicas básicas y dicha satisfacción laboral, una relación que, por el momento, no parece estar suficientemente documentada en el contexto latinoamericano, este estudio se plantea dos objetivos: 1. Determinar las posibles diferencias en la satisfacción laboral del profesorado de la República Dominicana en función de su satisfacción con el salario, del número de alumnado y la etapa donde imparten docencia; 2. Analizar la relación entre la satisfacción laboral de profesorado de la República Dominicana y la satisfacción o frustración de sus necesidades psicológicas básicas.

2. Metodología

Para asegurar que el estudio cumpliría con todos los estándares éticos se logró el permiso del comité de ética de la UPV/EHU (M10_2024_102). Posteriormente, se contactó con los centros del sector público del distrito educativo 15-03 de la República Dominicana. Aquellos que se mostraron de acuerdo con participar en el estudio facilitaron el acceso al personal docente, al que se le administraron los cuestionarios a través de un formulario on line. Las escalas administradas fueron la escala de

satisfacción laboral-versión para profesores (ESL-VP) (Anaya & Suárez, 2007) y la Basic Psychological Need Satisfaction Scale, BPNSFS (Chen et al., 2015), traducida y adaptada al contexto laboral de docentes (Delgado-Herrada et al., 2021). La pasación fue anónima y voluntaria. Participaron un total de 302 docentes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del sexo y del nivel donde imparten docencia

Sexo	Nivel de impartición de la docencia			Total
	Inicial	Primaria	Secundaria	
Hombres	1(0.3 %)	13(4.3 %)	61(20.2 %)	75(24.8 %)
Mujeres	10(3.3 %)	95(31.5 %)	122(40.4 %)	227(75.2 %)
Total	11(3.6 %)	108(35.8 %)	183(60.6 %)	302(100 %)

Los análisis estadísticos (comparación de medias utilizando el procedimiento de t de Student y correlaciones de Pearson) se realizaron utilizando el programa SPSS v. 26.

3. Resultados y discusión

La Tabla 2 permite constatar que el profesorado satisfecho con el salario que recibe muestra una satisfacción laboral significativamente más elevada en todas las dimensiones de dicha variable.

Tabla 2. La satisfacción laboral según el salario.

Satisfacción Laboral	Salario	n	Media	DT	t	p
Diseño del trabajo	Sí	126	4.07	.65	3.185	.002
	No	176	3.80	.80		
Condiciones de vida asociadas al trabajo	Sí	126	3.59	.85	2.820	.005
	No	176	3.29	.93		
Realización personal	Sí	126	4.35	.55	2.857	.005
	No	176	4.15	.70		
Promoción y superiores	Sí	126	4.14	.72	3.036	.003
	No	176	3.86	.87		

Satisfacción Laboral	Salario	n	Media	DT	t	p
Reconocimiento económico	Sí	126	3.63	.88	6.034	.000
	No	176	2.93	1.07		
Satisfacción total	Sí	126	4.02	.59	3.756	.000
	No	176	3.73	.74		

En la Tabla 3 se observa que el profesorado que imparte docencia a menos de 30 estudiantes muestra una satisfacción laboral significativamente más elevada en las dimensiones de *realización personal*, *reconocimiento económico*, así como en las puntuaciones totales de dicha variable.

Tabla 3. La satisfacción laboral en función del número de estudiantes

Satisfacción Laboral	Nº estudiantes	n	Media	DT	t	p
Diseño del trabajo	Menos de 30	116	4.02	.73	1.941	.053
	Más de 31	186	3.85	.75		
Condiciones de vida asociadas al trabajo	Menos de 30	116	3.53	.90	1.791	.074
	Más de 31	186	3.34	.91		
Realización personal	Menos de 30	116	4.33	.58	2.055	.041
	Más de 31	186	4.17	.68		
Promoción y superiores	Menos de 30	116	4.07	.83	1.604	.110
	Más de 31	186	3.92	.81		
Reconocimiento económico	Menos de 30	116	3.41	1.04	2.345	.020
	Más de 31	186	3.12	1.04		
Satisfacción total	Menos de 30	116	3.96	.66	2.160	.032
	Más de 31	186	3.78	.70		

La Tabla 4 refleja que, frente a los docentes de Educación Secundaria, aquellos que imparten docencia en Educación Primaria tiene puntuaciones significativamente más elevadas en las dimensiones de satisfacción laboral correspondientes al *diseño del trabajo* y *realización personal*.

Tabla 4. La satisfacción laboral en función de la etapa donde se imparte docencia

Satisfacción Laboral	Etapa	n	Media	DT	t	p
Diseño del trabajo	Primaria	108	4.02	.64	2.037	.043
	Secundaria	183	3.85	.78		
Condiciones de vida asociadas al trabajo	Primaria	108	3.44	.82	.287	.774
	Secundaria	183	3.41	.94		
Realización personal	Primaria	108	4.33	.51	1.974	.049
	Secundaria	183	4.19	.69		
Promoción y superiores	Primaria	108	4.10	.72	1.876	.062
	Secundaria	183	3.92	.85		
Reconocimiento económico	Primaria	108	3.32	1.03	1.220	.223
	Secundaria	183	3.17	1.05		
Satisfacción total	Primaria	108	3.94	.58	1.706	.089
	Secundaria	183	3.80	.72		

Finalmente, en la Tabla 5 se observa que *la satisfacción y la frustración de la necesidad de autonomía* correlaciona con todas las dimensiones relativas a la satisfacción laboral.

Tabla 5. La relación entre la satisfacción laboral y las necesidades psicológicas básicas

Variabes	Satisfacción de la auto-nomía	Satisfacción de las relaciones	Satisfacción de la com-petencia	Frustración de la auto-nomía	Frustración de las rela-ciones	Frustración de la com-petencia
1. Diseño del trabajo	.331**	.372**	.311**	-.282**	-.222**	-.149**
2. Condiciones de vida asociadas al trabajo	.195**	.214**	.176**	-.204**	-.107	-.039

VARIABLES	Satisfacción de la autonomía	Satisfacción de las relaciones	Satisfacción de la competencia	Frustración de la autonomía	Frustración de las relaciones	Frustración de la competencia
3. Realización personal	.376**	.382**	.396**	-.283**	-.238**	-.230**
4. Promoción y superiores	.292**	.354**	.290**	-.243**	-.225**	-.161**
5. Reconocimiento económico	.201**	.079	.048	-.212**	.023	.051
6. Satisfacción total	.329**	.349**	.306**	-.286**	-.200**	-.139*

4. Conclusiones

El primer objetivo de esta investigación consistió en analizar las posibles diferencias en la satisfacción laboral del profesorado de la República Dominicana en función de su grado de satisfacción con el salario, el número de estudiantes a su cargo y la etapa educativa en la que imparten docencia. Los resultados obtenidos son consistentes con investigaciones previas, en las que se evidenció una mayor satisfacción laboral entre el profesorado que se declara más conforme con su retribución salarial (Sahito & Vaisanen, 2020). Asimismo, se ha constatado que el profesorado que atiende a grupos con menor número de estudiantes presenta niveles más altos de satisfacción laboral (Perrachione et al., 2008; Tomás et al., 2019). Posiblemente debido a la mayor carga de alumnado en Educación Secundaria, el profesorado de esta etapa manifiesta menores niveles de satisfacción laboral en comparación con el de Educación Primaria (Anaya & López, 2014; Gil-Flores, 2017), especialmente en las dimensiones de diseño del trabajo y realización personal.

El segundo objetivo de esta investigación era conocer la relación entre la satisfacción laboral de profesorado de la República Dominicana y la satisfacción o frustración de sus necesidades psicológicas básicas. En líneas generales, y en consonancia con estudios previos, se ha observado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relaciona positivamente con la satisfacción laboral (Fernet et al., 2012) mientras que la frustración de las necesidades psicológicas básicas se relaciona negativamente (Skaalvik & Skaalvik, 2011). La necesidad de autonomía, además es la única que ha correlacionado de manera estadísticamente significativa con todas las dimensiones de la satisfacción laboral.

Los resultados muestran la importancia de cuidar aspectos organizacionales como la ratio de alumnado y asegurar un salario ajustado a las elevadas exigencias de la profesión docente para que el profesorado pueda sentir reconocido su trabajo y, con ello, percibir una elevada satisfacción laboral, ya que esta es fundamental en la calidad de todo sistema educativo. Se destaca también la importancia de satisfacer adecuadamente las necesidades psicológicas básicas del profesorado de cara a una mayor satisfacción laboral que redunde en un mayor rendimiento profesional.

En cualquier caso, sería preciso ahondar en estos resultados con futuros estudios que incluyan una mayor cantidad de participantes, así como analizar otros factores que puedan influir en la satisfacción laboral docente, como la percepción del apoyo institucional recibido o el afrontamiento del estrés.

5. Referencias

- Anaya, D., & López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>
- Anaya, D., & Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de educación*, 344, 217 - 243.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39, 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chen, C., Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (2019). Psychological need support as a predictor of intrinsic and external motivation: The mediational role of achievement goals. *Educational Psychology*, 39(8), 1090-1113. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1618442>
- Delgado-Herrada, M., Zamarripa, J., Téllez, A., Castillo, I., Tomás, I., & García-Cadena, C. H. (2021). Basic psychological need satisfaction and frustration in Mexican teachers: psychometric properties, structure and factor invariance. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(28), 78-89. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3914>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Gil-Flores, J. (2017). Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 16-22. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30039-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30039-4)

- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hints, T., & Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.001>
- Pascual, I., & Arteaga, B. (2020). La satisfacción personal y profesional del docente de secundaria: un análisis de rendimiento académico desde los datos de PISA 2015. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(4), 79-94. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79465>
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2).
- Quispe-Morales, R., Huauya, Q. P., & Huamán De la C. A. (2024). Gestión educativa y satisfacción laboral docente en instituciones educativas de la región Ayacucho, Perú. *Práxis Educativa*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.22834.038>
- Sahito, Z., & Vaisanen, P. (2020). A literature review on teachers' job satisfaction in developing countries: Recommendations and solutions for the enhancement of the job. *Review of Education*, 8(1), 3-34. <https://doi.org/10.1002/rev3.3159>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession. What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Tomás, J. M., De Los Santos, S., & Fernández, I. (2019). Satisfacción laboral en el docente dominicano: antecedentes laborales. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(2), 63-76. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.71675>
- Trujillo, P., Ortiz, M., Carrasco, M., Herrera, G., & Martínez, C. (2020). Satisfacción laboral y desempeño académico universitario. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2).

APRENDIZAJE SERVICIO COMO MÉTODO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN

Service Learning as a method for consolidating social competencies in education students

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp81-88>

Belkis Jamileth Duarte Nares

Instituto de Formación Docente Salomé Ureña,
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-1393-2769>

 belkis.duarte@isfodosu.edu.do

Rosbely Valerio González

Instituto de Formación Docente Salomé Ureña,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0008-4469-4215>

 202210147@issu.edu.do



Resumen

La formación académica representa una etapa de gran importancia para los futuros docentes por ser donde se sientan las bases de lo que será su futuro desarrollo profesional, de allí la importancia de adquirir competencias que les permitan abordar las realidades del contexto con habilidades que respondan a los retos de la época; la presente investigación se centró en la incorporación de la metodología del Aprendizaje Servicio (ApS) como método para la consolidación de competencias sociales en estudiantes de las licenciaturas de educación. El objetivo fue vincular la metodología ApS en asignaturas relacionadas con los ámbitos sociales para la consolidación de competencias. Se realizó un estudio de enfoque cualitativo y de tipo exploratorio-descriptivo con estudiantes de dos licenciaturas, fueron capacitados en la metodología y realizaron un trabajo de campo en dos liceos de Santo Domingo, lo que permitió el desarrollo de un proyecto socioeducativo vinculado con la participación ciudadana y responsabilidad social en estudiantes de 4to de secundaria. Los resultados del trabajo de campo mostraron la importancia que reviste en los futuros maestros un rol protagónico a través de la identificación de necesidades ofreciendo respuestas a los involucrados desde su formación académica a las realidades del entorno, lo que les permitió tomar acciones y ofrecer soluciones que respondieron a las realidades visualizadas, permitiendo además el desarrollo de la sensibilidad social, trabajo en equipo y toma de decisiones como futuros maestros(as) agentes de cambio.

Palabras clave: Aprendizaje servicio, ámbitos sociales, competencias.

Abstract

Academic training represents a stage of great importance for future teachers because it is where the foundations are laid for what will be their future professional development, hence the importance of acquiring skills that allow them to address the realities of the context with skills that respond to the challenges of the time; This research focused on the incorporation of the Service Learning (SAP) methodology as a method for the consolidation of social competencies in students of education degrees. The objective was to link the ApS methodology in subjects related to social areas for the consolidation of skills. A qualitative approach and exploratory-descriptive study was carried out with students in two years of the bachelor's degrees, they were trained in the methodology and carried out field work in two high schools in Santo Domingo, which allowed the development of a socio-educational project linked to Citizen participation and social responsibility in 4th year high school students. The results of the field work showed the importance of a leading role for future teachers through the identification of needs, offering responses to those involved from their academic training to the realities of the environment, which allowed them to take actions and offer solutions that They responded to the visualized realities, also allowing the development of social sensitivity, teamwork and decision making as future teachers and agents of change.

Keywords: Service learning, social areas, skills.

1. Introducción

El aprendizaje servicio según Izquierdo (2021), se define como una metodología que fusiona el proceso de enseñanza-aprendizaje con la realización de acciones solidarias y de servicio hacia la comunidad. A través de esta metodología, los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir conocimientos y competencias al tiempo que participan en proyectos con impacto social positivo en su entorno.

La sociedad actual demanda profesionales formados de manera integral, capaces de responder a los retos que enfrentarán. En el ámbito de la formación docente, este desafío es aún mayor, dado que los docentes son responsables de formar a los futuros profesionales en todas las áreas del saber. Por ello, durante su formación universitaria, deben adquirir competencias que les permitan validar in situ sus capacidades en función del contexto en el que se encuentren. Se plantea la incorporación de la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS), ya que este método facilita un proceso que abarca desde la identificación del problema hasta la presentación de soluciones, permitiendo evaluar los resultados obtenidos al finalizar el proyecto, lo que resulta altamente valioso para los estudiantes. Según Chiva-Bartoll et al. (2018), las prácticas de ApS también favorecen la adquisición de habilidades y actitudes sociales, las cuales pueden aplicarse en la vida cotidiana.

Para avalar lo expuesto se presenta el estudio de Mayor Paredes (2018) realizado en España sobre la influencia que tienen los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) en el desarrollo de diversas competencias del estudiantado universitario, para lo que tomó como eje de indagación un proyecto de ApS que estaba implementando el alumnado universitario, en el marco de una de las asignaturas del grado de Educación Social. Los resultados mostraron efectos positivos en competencias personales y sociales: interés, autonomía, autovaloración, conexión teoría-práctica, reflexión y satisfacción, destacando la importancia del Aprendizaje-Servicio. Las competencias más evidenciadas fueron la social y ciudadana, que implican comprender la realidad social, gestionar la convivencia y conflictos con juicio ético, y contribuir a la paz y la democracia. Además, se destaca una actitud constructiva, solidaria y responsable en el cumplimiento de derechos y obligaciones cívicas (Mendía, 2012).

Otra investigación fue la de Martínez-Usarralde et al. (2019) centrada en la revisión sistemática de la metodología (ApS) y su interacción con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Su objetivo principal fue observar las contribuciones, valores y el compromiso social que brinda la educación superior, desde el ApS, a la sociedad, a través de diversos procedimientos existentes de institucionalización e interacción entre el ApS y la RSU.

El Aprendizaje-Servicio genera aspectos valiosos para los estudiantes de educación universitaria. En primer lugar, les otorga protagonismo, ya que les permite desarrollar proyectos socioeducativos vinculados a su ámbito académico. Además, fomenta

la toma de decisiones basadas en las realidades educativas y despierta un liderazgo sólido en los estudiantes, considerando que el protagonismo es un elemento clave en la vida del pedagogo (Tapia, 2019).

2. Metodología

La investigación fue de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo de enfoque experimental lo que permitió que los estudiantes de la asignatura Pedagogía Social, identificaran la problemática que orientó el diseño de un proyecto socioeducativo, que pudieron ejecutar en la institución y posteriormente realizar el diseño e implementaron del taller sobre ciudadanía de forma práctica y replicado en dos instituciones más, lo que les permitió validar la importancia de educar sobre los canales de participación de los sujetos en su entorno.

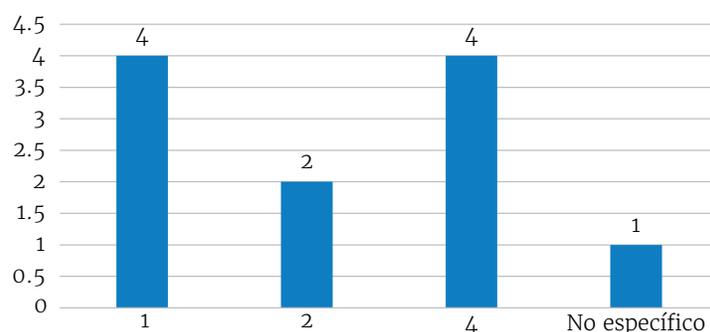
3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en la primera fase, relacionada con la capacitación de los estudiantes de educación en la metodología, reflejaron un notable interés hacia la propuesta educativa, especialmente cuando comenzaron a comprender el protagonismo que asumirían al tener la responsabilidad de identificar una necesidad y, de acuerdo con el análisis del entorno, presentar una propuesta de proyecto socioeducativo junto con los integrantes de su equipo.

El taller práctico vinculado al Aprendizaje Servicio evidenció el interés de los estudiantes y su rol en la identificación de necesidades. Se acercaron a estudiantes en su entorno real, ofreciendo respuestas desde su formación académica, relacionando los contenidos teóricos de Pedagogía Social con la metodología ApS. Esto les permitió desarrollar competencias y habilidades clave. Según Santos-Rego et al. (2020), la formación en participación crea un sentimiento de pertenencia y convierte al alumnado en agentes de cambio, lo que se reflejó en el trabajo de campo realizado durante el taller. En consecuencia, cada estudiante ha ido asumiendo un rol de protagonistas activos en las realidades que evidenciaran versus su área de formación, Martín (2016) lo expresa cuando afirma que, el impacto que genera en su contexto próximo, así como el auto reconocimiento de la adquisición de conocimientos curriculares, formación en valores y la realización del servicio a estudiantes con necesidades especializadas son evidencias implícitas.

Para la recolección se les entregó a los estudiantes del ISFODOSU un instrumento tipo lista de cotejo y escala de Likert. Primera parte, datos personales, segunda parte consto de 6 preguntas orientadas a que señalaran y expresaran sus conocimientos acerca de la participación ciudadana y la tercera parte consto de 6 preguntas orientadas a que tan de acuerdo están con las acciones centradas para abordar la participación ciudadana visto en cada pregunta.

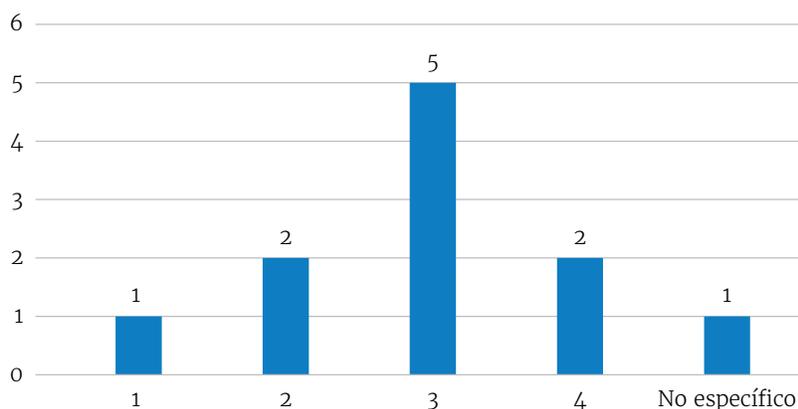
Figura 1. En cual/es asignatura el maestro(a) menciona el tema de ciudadanía



En la Figura 1 los resultados se observa una distribución variada en las percepciones de los estudiantes respecto a la inclusión del tema de ciudadanía en las asignaturas impartidas por el maestro. Esto se puede interpretar como un indicador de que, si bien algunos estudiantes perciben que este tema está presente en todas las asignaturas (4 estudiantes seleccionaron la opción 4), existe un grupo similar que considera que no se aborda en ninguna asignatura (4 estudiantes seleccionaron la opción 1). Además, una minoría (2 estudiantes) percibe que se trata en pocas asignaturas (opción 2), y un estudiante no especificó su respuesta.

Estos resultados sugieren que la percepción sobre la integración del tema de ciudadanía no es uniforme entre los estudiantes. Esto podría deberse a factores como diferencias en la manera en que los docentes abordan el tema en sus clases, el nivel de claridad con el que se presenta, o incluso el grado de atención o interés que los estudiantes prestan al contenido relacionado.

Figura 2. Vinculan al estado con aspectos de ciudadanía

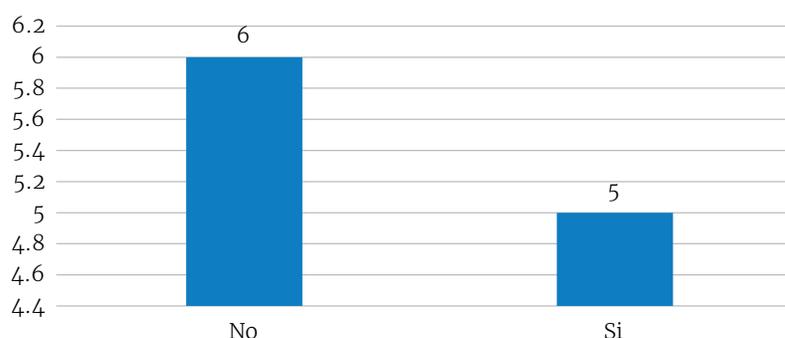


En la Figura 2, los resultados arrojaron que una tendencia general a que los estudiantes vinculen al Estado con aspectos de ciudadanía, aunque con diferentes niveles de intensidad. La mayoría de los estudiantes (5) seleccionaron la opción 3, indicando

que perciben una conexión moderada entre el Estado y la ciudadanía. Por otro lado, dos estudiantes seleccionaron la opción 4, lo que refleja una percepción más fuerte de esta relación. Sin embargo, aún hay diversidad en las respuestas: un estudiante percibe una vinculación muy baja (opción 1), y dos estudiantes consideran que la relación es baja (opción 2). Finalmente, un estudiante no especificó su respuesta.

Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría de los estudiantes reconocen una relación entre el Estado y la ciudadanía, existe una minoría que percibe esta relación de manera débil o inconsistente. Esto podría indicar la necesidad de fortalecer en los estudiantes la comprensión de cómo el Estado se vincula con los derechos y deberes ciudadanos, a través de un enfoque educativo que refuerce estos conceptos.

Figura 3. Relación entre los canales de participación y participación ciudadana



En cuanto a la Figura 3 al preguntarle a los estudiantes si consideraban que existe relación entre los canales de participación y en sí la participación ciudadana, se puede observar como la mayor cantidad de estudiantes de las licenciaturas no establecieron la relación versus otro que sí lo vincularon, lo que permitió determinar que, aun teniendo actores sociales en el entorno, desconocen que pueden ser aliados en sus contextos próximos.

Figura 4. Conocimiento sobre ciudadanía

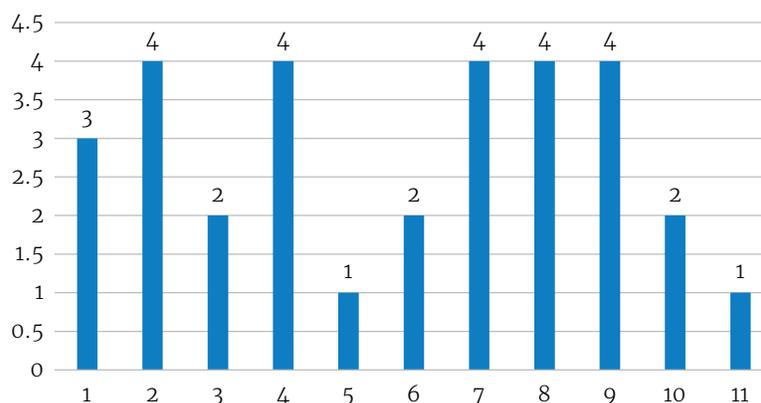


Figura 4. Al preguntarle a los estudiantes para saber si conocen sobre ciudadanía, de una escala del 1 al 4, donde 1 es que conocen poco del tema, y 4 que conocen mucho. Los resultados indicaron que 2 estudiantes seleccionaron la opción 1, 3 estudiantes la opción 2, 1 estudiante la opción 3, y 5 estudiantes la opción 4.

4. Conclusiones

Formar a futuros docentes de manera integral es fundamental para enfrentar las diversas realidades del entorno. Las universidades deben incorporar metodologías que complementen las asignaturas y validen competencias esenciales. El estudio evidenció la efectiva vinculación de los estudiantes de educación al aplicar la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la asignatura Pedagogía Social, destacando la identificación de necesidades y la integración de los temas de la asignatura con talleres de ApS, lo que permitió vincular a los estudiantes de secundaria en acciones relacionadas con la ciudadanía. El impacto positivo se reflejó en la formación del alumnado, permitiéndoles participar en proyectos que abordan necesidades reales. La investigación confirma que el ApS en la formación universitaria genera mayor compromiso y desarrollo de habilidades profesionales, al validar el desarrollo de competencias de acuerdo a lo que establece Guerrero Gallardo (2021), cuando afirma que la metodología fortalece competencias personales, sociales y fomenta habilidades de liderazgo y solidaridad.

5. Referencias

- Chiva-Bartoll, Ó., Capella Peris, C., & Pallarès Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de Aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Guerrero Gallardo, H. I. (2021). Vinculación con la sociedad en el contexto universitario: percepciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5), 93-107. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.7>
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Graó.
- Martínez-Usarralde, M.J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172. <https://r.issu.edu.do/lu>
- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>

Mendía, R. M. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71- 82.

Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., & Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*.

Tapia, M. N. (2019). “Love and You Will Understand”: Chiara Lubich’s Charisma in Dialogue with the Pedagogy of Service-Learning. *Paedagogia Christiana*, 43(1), 487-505. <https://doi.org/10.12775/PCh.2019.023>

INCIDENCIA DEL PERFIL DOCENTE EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA EN EL DISTRITO EDUCATIVO 08-03

*Incidence of the teaching profile in the
pedagogical praxis in the educational
district 08-03*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp89-96>

Freddy Ernesto Ortiz Zorrilla

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-2631-9015>

 freddyernesto12@gmail.com

José Ramón Taveras Espinal

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-7076-3148>

 josephraymon05@gmail.com



Resumen

El presente estudio se centra en comprobar el nivel de favorabilidad del perfil docente de los docentes de Educación Física del distrito 08-03. El mismo tiene como objetivo principal determinar la influencia del perfil docente en la formación de los educadores físicos en sus prácticas pedagógicas en el segundo ciclo de primaria. La metodología empleada es de carácter descriptivo y comparativo, que consta de una población 146 centros educativos entre públicos y privados, donde se tomó como muestra por conveniencia un total de 10 centros educativos, 5 escuelas y 5 colegios. El instrumento utilizado en este artículo fue el “instrumento evaluación de la favorabilidad del entorno para la práctica de educación física en los centros educativos (E.F.E.E.F)”. El mismo contempla 4 factores, de los cuales se utilizará uno el “factor del perfil docente” que consta de 25 ítems, donde solamente se tomaron 14 que son los que más se relacionan con la investigación. Los resultados demostraron divergencias entre los sectores públicos y privados, donde se arrojó que el porcentaje de favorabilidad del perfil docentes de los colegios es de 82 % y el perfil docente de las escuelas es de 66 %. Para finalizar, el perfil de los educadores físicos es imprescindible para garantizar que las prácticas pedagógicas sean significativas y así contribuir a que los escolares sean ciudadanos competentes e íntegros.

Palabras clave: Favorabilidad, educación física, formación docente, perfil docente, praxis pedagógica.

Abstract

This study focuses on assessing the level of favorability of the teaching profile of physical education teachers in district 08-03. Its main objective is to determine the influence of the teaching profile on the training of physical education teachers in their teaching practices in the second cycle of primary school. The methodology used is descriptive and comparative, consisting of a population of 146 public and private educational centers, from which a total of 10 educational centers, 5 schools, and 5 colleges were selected as a convenience sample. The instrument used in this article was the “instrument for evaluating the favorability of the environment for the practice of physical education in educational centers (E.F.E.E.F)”. It considers four factors, of which one will be used, the “teacher profile factor,” which consists of 25 items, of which only 14 were taken, as they are the most relevant to the research. The results showed differences between the public and private sectors, with the percentage of favorability of the teaching profile in colleges being 82% and the teaching profile in schools being 66%. Finally, the profile of physical educators is essential to ensure that teaching practices are meaningful and thus contribute to schoolchildren becoming competent and upright citizens.

Keywords: Favorability, physical education, teacher training, teacher profile, pedagogical praxis.

1. Introducción

El perfil profesional define las características y competencias necesarias para un desempeño eficaz. En educación, esto incluye tanto las competencias teóricas como prácticas esenciales para una enseñanza eficiente. Este estudio se centra en el perfil del docente de Educación Física (PDEF), analizando su formación inicial y continua, y cómo estas impactan en la calidad de la enseñanza. Se ha observado que algunos docentes carecen de la titulación adecuada, lo que puede afectar la calidad de práctica educativa.

La favorabilidad en la Educación Física (EF) según el organismo rector a nivel internacional, UNESCO (2015) hace referencia al impacto integral en los educandos, desarrollando los de manera física, axiológica y social a través de los diferentes medios de la EF que promueven un estilo de vida activo, en el bienestar emocional y psicosocial de manera intra e interpersonal, al igual que en la inclusión. En este mismo tenor, El ministerio de educación de la República Dominicana (MINERD) está encargado de regir la EF en el ámbito nacional por medio de la gestión y elaboración de planes y proyectos que guían la EF (De León, 2023). Este mismo órgano fue quién estableció las condiciones mínimas a través del Manual del Sistema de la Carrera Docente, Estatuto Docente y el Manual operativo de centros educativos (MINERD, 2003; MINERD, 2013; MINERD, 2016).

El término “formación” proviene del latín *formatio*, que se refiere al proceso de formar (Salazar & Tobón, 2018). “Docencia” deriva del latín *docens*, de *docere*, que significa enseñar (Salazar & Tobón, 2018). Por lo tanto, la formación docente implica un proceso sistemático para desarrollar conocimientos, actitudes, valores y capacidades, con un impacto significativo en la sociedad (López & del Rey, 2021).

Una formación sólida es crucial para construir y mantener un perfil profesional competente. Esta formación incluye tanto la capacitación inicial como el desarrollo continuo, garantizando que los docentes mejoren sus competencias. Este proceso integral prepara a los educadores para su rol, abarcando conocimientos teóricos y prácticos, así como habilidades pedagógicas, sociales y emocionales para guiar eficazmente a los estudiantes.

El perfil docente, según la RAE (2023), incluye las características y habilidades que definen a un profesional. En Educación Física, este perfil ha evolucionado, exigiendo mayor capacitación y actualización. El rol del docente es esencial para la formación estudiantil, con Arias et al. (2018) subrayando la necesidad de formación continua para un desempeño efectivo.

El perfil del docente de Educación Física debe combinar conocimientos en actividad física, deporte y salud con competencias pedagógicas, sociales y emocionales. Este profesional dirige el proceso educativo de manera lúdica y recreativa, promoviendo tanto el desarrollo integral como el rendimiento futuro de los estudiantes (Verdura et al., 2018). Además, Ferro et al. (2021) subrayan que el perfil docente debe reflejar

la formación profesional del educador y adaptarse al contexto social, destacando las habilidades clave de la disciplina.

Para asegurar un aprendizaje efectivo y seguro del movimiento, el educador físico debe tener un profundo conocimiento de anatomía, fisiología y metodologías pedagógicas. Arenas et al. (2022) enfatizan la importancia de utilizar estrategias didácticas que promuevan un aprendizaje significativo, así como de desarrollar habilidades de liderazgo y comunicación para motivar a los estudiantes hacia estilos de vida saludables y activos.

La formación inicial del educador físico es crucial para formar profesionales competentes y comprometidos con la educación integral. Este proceso abarca conocimientos técnicos y fundamentos éticos y pedagógicos. Según Gómez et al. (2019), los futuros educadores deben dominar habilidades motrices, tomar decisiones tácticas y respetar las reglas, su cuerpo, los demás y el entorno.

Además, esta formación debe incluir conocimientos en anatomía, fisiología, psicología del deporte y metodologías pedagógicas, fundamentales para un aprendizaje seguro y efectivo. La educación física es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes, mejorando su competencia motriz, salud física, y capacidades cognitivas y sociales.

Los educadores en Educación Física no solo enseñan habilidades físicas, sino que también promueven un estilo de vida saludable y fomentan el desarrollo integral de los estudiantes. Para cumplir con estas responsabilidades, es crucial que los docentes actualicen regularmente sus conocimientos y habilidades. López et al. (2019) destacan que la formación permanente complementa y profundiza la formación inicial al actualizarse en aspectos científicos, psicopedagógicos y culturales, y al compensar las carencias inevitables de la formación inicial.

Cuando se habla del desempeño laboral, se considera el rendimiento de uno o de un conjunto de empleados que desarrollan actividades laborales dentro de una institución. Al respecto, según Val Martín et al., (2021) el desempeño laboral se puede considerar como el accionar del empleado al llevar a cabo sus funciones y asignaciones fundamentales que demanda su cargo referente a un contexto determinado.

En el caso del desempeño docente, Criollo (2019), expresa que este se evidencia por el manifiesto de ciertas competencias en los ámbitos específicos del área de enseñanza, en la implementación de los métodos didácticos, en los saberes culturales, en la formación constante y en el desarrollo del docente en el transcurso de su profesión.

En el renglón de la EF, el desempeño laboral se fundamenta por medio de trabajos teórico-prácticos que permiten el desarrollo de las actitudes y aptitudes del alumnado que lo lleva a ser un ser integro y competente; cabe destacar que el medio por excelencia para que todo esto pueda ser construido es el movimiento (Sanango-Cajamarca & Aldas-Arcos, 2021).

2. Metodología

Este estudio de carácter descriptivo cuenta con un enfoque mixto, con el propósito de determinar la favorabilidad del perfil del docente de Educación Física que consta de formación inicial y continua, competencias específicas del área y desarrollo de los escolares a través de su desempeño laboral. La técnica de muestreo utilizada fue no probabilística por conveniencia u opinático por la accesibilidad de los participantes en formar parte del estudio, con un total de 10 centros educativos, 5 públicos y 5 privados. De estas instituciones educativas se escogieron solo los maestros Educación Física que laboran en el segundo ciclo de primaria, realizando una excepción en el sector privado porque en la mayoría de los casos los docentes se encargan de un nivel completo.

El instrumento utilizado en este artículo fue el instrumento “evaluación de la favorabilidad del entorno para la práctica de educación física en los centros educativos (E.F.E.E.F)” diseñado y validado en el macroproyecto de investigación titulado Favorabilidad del entorno escolar para la práctica de la educación física en el año 2020 (La Rotta et al., 2020).

Este instrumento tiene 4 factores, de los cuales se utilizará uno el “factor del perfil docente” que consta de 25 ítems. Sin embargo, por la envergadura de este escrito, se optó por la escogencia de 14 de ellos que van desde los ítems 62-73 del componente del perfil de desempeño docente y del 74-75 del perfil profesional docente.

En este estudio se empleó la técnica de observación porque se acompañó a los docentes en una de sus clases, para verificar que la planificación diaria estuviera acorde con los requerimientos curriculares del MINERD y que lo plasmado en ella se lleve a cabo en la clase, si el plan diario fue extraído del plan unidad, el estado del área deportiva y la utilización de los recursos didácticos, además de evidenciar si los docentes están titulados en el área y si constan con estudios complementarios (talleres, diplomados, maestrías, etc.) de manera documental (mostrando títulos, diplomas o certificados que corroboren sus estudios) y como todo esto incide en la formación docente de los alumnos a través de la práctica pedagógica de los docentes.

3. Resultados y discusión

Tabla 1. Análisis de la favorabilidad del factor investigado por centros educativos

Centros educativos	Porcentaje de favorabilidad del (Perfil docente)	Centros educativos	Porcentaje de favorabilidad del (Perfil docente)
Escuela 1	68 %	Colegio 1	79 %
Escuela 2	89 %	Colegio 2	79 %
Escuela 3	79 %	Colegio 3	93 %

Centros educativos	Porcentaje de favorabilidad del (Perfil docente)	Centros educativos	Porcentaje de favorabilidad del (Perfil docente)
Escuela 4	32 %	Colegio 4	71 %
Escuela 5	64 %	Colegio 5	86 %

Nota. Elaboración propia.

En este apartado se muestra el porcentaje de la favorabilidad del perfil docente en cada centro educativo, donde el colegio 3 fue el centro con el mayor nivel porcentual de favorabilidad con un 93 % donde tuvieron aspectos a mejorar con respecto al cierre pedagógico y en la utilización del instrumento de evaluación, luego le sigue la escuela 2 con un 89 % por la falta de instrumento de evaluación y la utilización inadecuada del entorno destinado a la práctica al no velar por la integralidad de los estudiantes. Con un 86 % está el colegio 5, por los aspectos perfectibles en los métodos utilizados para el cumplimiento del objetivo de la clase, el instrumento de evaluación y la falta de formación continua. En el caso de la escuela 3 y los colegios 1 y 2 obtuvieron un 79 % al obtener la misma puntuación en diferentes aspectos, donde el colegio 1 y 2 tuvieron inconvenientes con las actividades del desarrollo en relación con el objetivo de la clase, el cierre pedagógico y la formación continua.

El colegio 4 con un porcentaje de 71 % por las puntuaciones parciales en los momentos de la clase, aspectos metodológicos del área y falta de estudios complementarios. Con un 68 % se encuentra la escuela 1 por el cumplimiento parcial de las actividades procedimentales, omisión en su totalidad del cierre y la ausencia de formación continua. En el caso de escuela 5 con un 64 % con aspectos bastante mejorables en los tres momentos de la clase, la evaluación y la falta de plan de unidad. La escuela 4 posee el porcentaje más bajo en la favorabilidad de los centros objeto de estudio con un 32 %, este docente solo cuenta con una planificación educativa diaria bien estructurada a nivel curricular, también realiza muy bien el inicio de la clase, pero carece de los demás momentos de la clase, del plan de unidad y de procesos evaluativos, el mismo no es docente titulado del área de EF y tampoco cuenta con algún estudio complementario sirva de soporte para estas falencias.

Tabla 2. Análisis del factor entre centros públicos y privados.

Centros Educativos	Carácter	% del factor (Perfil Docente)
Escuelas	Públicos	66 %
Colegios	Privados	82 %

Nota. Elaboración propia.

Aquí se observa los niveles de favorabilidad entre los centros públicos y privados, donde en el sector privado muestra un porcentaje de un 82 % y el público un 66 %, donde se contempla un 16 % de diferencia entre ambos, tomando en cuenta

que el perfil docente de los centros educativos privados sobrepasa las condiciones mínimas establecidas por los órganos rectores de la Educación Física a nivel nacional e internacional.

4. Conclusiones

El perfil del educador físico es esencial para garantizar una Educación Física de calidad. Un perfil bien definido que cuente con la formación y competencias adecuadas, le permiten al docente adaptarse a las necesidades cambiantes del sistema educativo, integrar nuevas tecnologías y metodologías, y proporcionar una educación integral que prepare a los estudiantes para una vida activa y saludable.

Hay que tener en cuenta que el sector privado supera las condiciones mínimas establecidas por los órganos rectores internacionales y nacionales por un 12 % y el sector público se encuentra por debajo en un 4 %. Por estos resultados los organismos nacionales deben propiciar la inversión en la formación y desarrollo profesional de los docentes de Educación Física porque esto es crucial para mejorar la calidad educativa y contribuir al bienestar físico y emocional de los estudiantes. Esta responsabilidad debe ser compartida entre los propios docentes, las instituciones educativas y las autoridades competentes, asegurando que la formación sea continua, relevante y de alta calidad.

5. Referencias

- Arias Gómez, M., Arias Gómez, E., Arias Gómez, J., Ortiz Molina, M. M., & Garza García, M. G. D. C. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://r.issu.edu.do/9Vw>
- Criollo Vargas, M. I. (2019). *Competencias del docente del siglo XXI*. Social Work in Education. <https://www.researchgate.net/publication/331310407>
- De-León, L. (2024). Favorabilidad de los entornos educativos para la práctica de la educación física con relación al perfil docente y recursos físicos. *Congreso Caribeño de Investigación Educativa*, 4, 223–231. <https://r.issu.edu.do/e4P>
- López, S. M., & Del Rey., M. M. L. R. (2021). La formación encuadres de un concepto, distintas miradas de un mismo fin. *MENDIVE*, 19(4), 1376–1387. <https://r.issu.edu.do/AW>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2003). *Reglamento del estatuto docente: Decreto No. 63903*. <https://r.issu.edu.do/yD>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). *Manual Operativo de Centro Educativo Público*.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Manual del Sistema de la carrera docente en la República Dominicana*.
- Real Academia Española. (2023). *Definición de PERFIL*. <https://dle.rae.es/perfil?m=form>
- Rotta, L., Santos, D. I., Almonte, & Banks. (2020). *Medición de la favorabilidad del entorno educativo para la práctica de la educación física*. Isfodosu-REMH.
- Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista espacios*, 39(53). <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html>
- Sanango-Cajamarca, F. M., & Aldas-Arcos, H. G. (2021). Autoevaluación del desempeño docente de Educación Física. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(2), 568-590. <https://doi.org/10.35381/rkv6i2.1254>
- UNESCO. (2015). *Educación física de calidad: guía para los responsables políticos: metodología*. <https://r.issu.edu.do/IIA>
- Val Martín, P., Sebastiani Obrador, E., & Blázquez Sánchez, D. (2021). ¿Qué es y cómo se mide la calidad en Educación Física? Una revisión de literatura. *Deportivo. Revista Científica de Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 7(2), 300-320. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.2.7181>

SÍNDROME DE BURNOUT Y ESTRESORES EN DOCENTES DEL SEGUNDO CICLO DEL NIVEL SECUNDARIO

Burnout Syndrome and Stressors in Secondary School Teachers

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp97-104>

Ernesto Mendieta Contreras

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-3007-3433>

 ernestocontrerasum@gmail.com

Yarieliza Piña de León

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0001-9544-8833>

 yarielizapl123@gmail.com



Resumen

El bienestar de los docentes es un aspecto clave para garantizar la excelencia educativa. Sin embargo, las elevadas demandas en el ámbito educativo han dado lugar al aumento de los casos de síntomas del síndrome de Burnout en los profesionales de la educación. Este estudio tiene como objetivo examinar la presencia del Síndrome de Burnout y los factores asociados al estrés percibidos por los docentes del segundo ciclo del nivel secundario. El estudio adoptó un enfoque mixto, la muestra está conformada por 90 docentes del segundo ciclo del nivel primario. Los resultados arrojaron que los docentes padecen de algún síntoma relacionado con las dimensiones del Burnout, dado que se ubican en niveles altos de agotamiento emocional (37.8 %) y experimentan despersonalización (30 %). En cambio, en realización personal, poseen niveles bajos (96.7 %). Se concluye que los docentes presentan síntomas asociados al síndrome de burnout, dado que mayoritariamente alcanzaron niveles altos en aspectos de agotamiento emocional y despersonalización, aunque con bajos niveles en realización personal, por tanto, se sugiere desarrollar estrategias de apoyo dirigidos a mejorar el bienestar de los docentes.

Palabras clave: Síndrome de burnout, estrés, agotamiento emocional, despersonalización, realización personal.

Abstract

Teachers' well-being is a key aspect to ensure educational excellence. However, high demands in the educational field have led to an increase in cases of symptoms of Burnout syndrome in education professionals. This study aims to examine the presence of Burnout Syndrome and the factors associated with stress perceived by teachers in the second cycle of secondary level. The study adopted a mixed approach, the sample is made up of 90 teachers in the second cycle of primary level. The results showed that teachers suffer from some symptom related to the dimensions of Burnout, since they are located at high levels of emotional exhaustion (37.8%) and experience depersonalization (30%). On the other hand, in personal achievement, they have low levels (96.7%). It is concluded that teachers present symptoms associated with Burnout syndrome, since they mostly reached high levels in aspects of emotional exhaustion and depersonalization, although with low levels in personal achievement, therefore, it is suggested to develop support strategies aimed at improving teachers' well-being.

Keywords: Burnout syndrome, stress, emotional exhaustion, depersonalization, personal fulfillment.

1. Introducción

El bienestar de los educadores es esencial para el éxito educativo. El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) resalta que un buen docente debe generar ambientes de aprendizaje dinámicos, productivos y seguros, alineados con los objetivos educativos. No obstante, las demandas personales y profesionales actuales pueden afectar a los docentes, generando problemas como estrés, agotamiento emocional y ansiedad (Jarrín-García et al., 2022).

El estrés se define como una “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan trastornos psicológicos a veces graves” (Real Academia Española [RAE], 2014). En casos graves, este estrés puede transformarse en el síndrome de Burnout, un “trastorno adaptativo crónico” que surge cuando las personas no pueden afrontar las demandas psicológicas del trabajo (Malander, 2019, p. 85). Estudios previos (Pezúa et al., 2018; Malo, 2023; Hurtado, 2019) destacan que las altas exigencias del trabajo docente, como la sobrecarga laboral, las actividades en línea y las demandas de alumnos y padres, pueden perjudicar el rendimiento adecuado (Huayanay, 2022).

Ante esto, es urgente crear políticas públicas que promuevan el bienestar docente. El presente estudio tiene como objetivo analizar la presencia del síndrome de Burnout y los factores asociados al estrés percibidos por los docentes de nivel secundario, considerando su impacto en la enseñanza y la formación integral de los estudiantes.

2. Metodología

El estudio adoptó un enfoque mixto en el cual se combinan los métodos cualitativos y cuantitativos para ofrecer una visión más completa del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014 & Neuman, 2002). Comprendió dos fases: una fase cuantitativa, que ya se completó, para examinar los síntomas del burnout, y una fase cualitativa en curso que explora los factores de estrés percibidos por los docentes de nivel secundario.

Participaron 90 docentes del segundo ciclo de 7 centros educativos, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández, 2021). Se usaron entrevistas y encuestas, y para la fase cuantitativa se aplicó el cuestionario “Maslach Burnout Inventory”, que mide el burnout en tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y realización personal, utilizando una escala Likert de 1 “Nunca” a 6 “Todos los días”.

3. Resultados y discusión

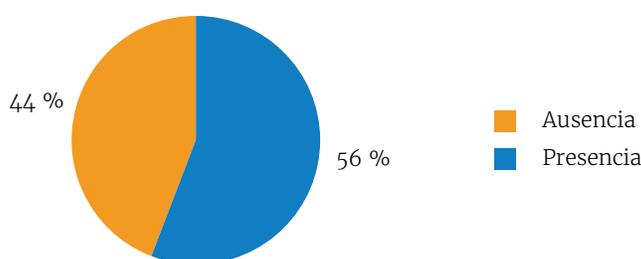
Los resultados del estudio se basan en el análisis de las tres dimensiones del síndrome de burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) en docentes del segundo ciclo del nivel secundario. En primer lugar, se organiza la

frecuencia de los síntomas asociados al síndrome de acuerdo con tres niveles: bajo, medio y alto. Asimismo, se contrastan los resultados con otras investigaciones, destacando sus coincidencias y desacuerdos.

3.1. Prevalencia de los síntomas asociados al síndrome de burnout en los docentes

A continuación, se presenta a manera general los resultados de la presencia de los síntomas asociados al síndrome de burnout en los docentes del segundo ciclo del nivel secundario:

Figura 1. Presencia de los síntomas de burnout de la muestra de estudio

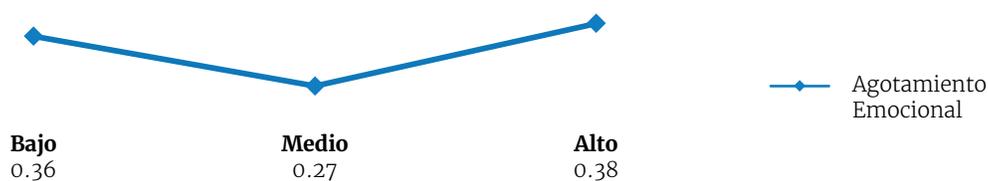


Nota. Elaboración propia.

La Figura 1 evidencia que el 56 % de los casos estudiados arrojan la existencia de Burnout, mientras que un 44 % reporta no tener indicios de este. Estos resultados pueden estar asociados a factores como el tiempo en servicio, carga horaria y el tipo de jornada en que labora, como ha sido reportado en otros estudios (Hurtado, 2016; Torres, 2018; Dore, 2015) la existencia de burnout en los niveles de agotamiento emocional y despersonalización, la ausencia coincide con los estudios de (Huayanay, 2022 y Dávila & Londoño, 2022) donde prevalecen la inexistencia del burnout.

3.2. Dimensiones del síndrome de burnout

Figura 2. Nivel de presencia de burnout asociados al agotamiento emocional



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 2 se observa muestra que el Agotamiento Emocional tiene una mayor presencia en los niveles altos (0.38) y bajos (0.36), mientras que un promedio de (0.27) se ubica en niveles medios. Estos hallazgos señalan los altos niveles de cansancio emocional en los educadores, lo que puede afectar su desempeño en las actividades áulicas tal y como señalan (Salcedo et al., 2020 y Medrano, 2020).

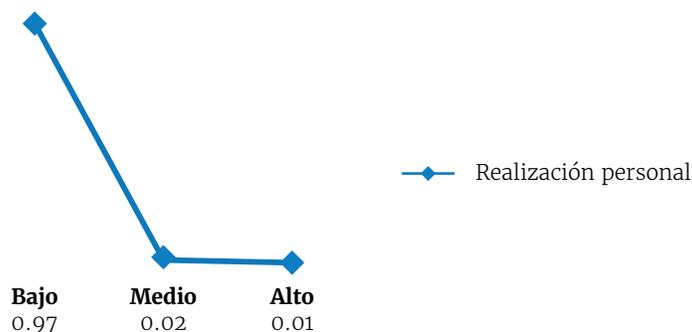
Figura 3. Nivel de presencia de burnout asociados a la despersonalización



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 3, se muestra que la Despersonalización esta preswnte en niveles bajos (0.37) y medios (0.33), mientras que existe un promedio considerable de docentes que reporta niveles altos (0.30). Estos hallazgos señalan que una gran cantidad de docentes están experimentando un desapego por su labor, resultados que han sido también documentados en otros estudios (Hurtado, 2016; Torres, 2018; Dore, 2015).

Figura 4. Nivel de presencia de burnout asociados a la realización personal



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 4 se evidencia un promedio alto de docentes que reportan niveles bajos (0.97) realización perosnal, un (0.02) niveles medio y un (0.01) niveles alto. Estos resultados contrastan con los de otras investigaciones que manifiestan un alto nivel de realización personal (64,3 %; 57,9 %; 56 %) por tanto, presentan características asociadas al síndrome de burnout (Hurtado, 2019; Salcedo et al., 2020; Doré, 2015).

3.3. Relación de los síntomas asociados al burnout y las variables sociodemográficas

Tabla 1. Relación entre género y dimensiones del síndrome de burnout

Dimensiones	Niveles	Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Agotamiento emocional	Bajo	32,8 %	41,4 %	35,6 %
	Medio	27,9 %	24,1 %	26,7 %
	Alto	39,3 %	34,5 %	37,8 %
Despersonalización	Bajo	34,4 %	41,4 %	36,7 %
	Medio	39,3 %	20,7 %	33,3 %
	Alto	26,2 %	37,9 %	30,0 %
Realización personal	Bajo (0-33)	96,7 %	96,6 %	96,7 %
	Medio (34-39)	3,3 %	0,0 %	2,2 %
	Alto (40-56)	0,0 %	3,4 %	1,1 %

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 1 muestra las dimensiones del burnout diferenciadas por género. En la dimensión de *Agotamiento Emocional*, el nivel alto alcanza el 37 % en ambos sexos, siendo mayor en las mujeres con un 39 %. La *Despersonalización* tiene un nivel alto del 26 % en mujeres y 37 % en hombres, pero prevalece un nivel bajo del 36 % para ambos géneros. En la dimensión de *Realización Personal*, predomina un nivel bajo con un 96 % en ambos géneros, indicando ausencia de niveles altos de burnout. Estos resultados coinciden con estudios previos que destacan altos niveles de realización personal relacionados con una autovaloración positiva en el trabajo (Huayanay, 2022; Dávila & Londoño, 2022; Garcia & Gabari, 2019).

4. Conclusiones

El estudio tuvo como propósito examinar la presencia del Síndrome de Burnout y los factores asociados al estrés percibidos por los docentes del segundo ciclo del nivel secundario. A través de la aplicación del cuestionario “Maslach Burnout Inventory” a una muestra de 90 docentes de 7 centros educativos públicos y privados de la Regional de educación 02, Distrito 05, se comprueba que los docentes presentan síntomas asociados al síndrome de burnout, dado que mayoritariamente alcanzaron niveles altos en aspectos de agotamiento emocional y despersonalización.

Es evidente que existe altos niveles de presencia de síntomas asociados al agotamiento emocional en los docentes, lo cual puede convertirse en una condición desfavorable en el desarrollo de las actividades pedagógicas y el alcance de la calidad de la enseñanza aprendizaje. Asimismo, los resultados demuestran indicios de

despersonalización, esto puede tener un impacto negativo en el ambiente de aprendizaje. Con respecto a la realización personal, los encuestados presentan bajos niveles, lo cual significa ausencia de burnout y sensación de satisfacción y logro en sus labores educativas. En ese contexto, estos resultados sugieren la necesidad de crear planes de apoyo dirigidos a mejorar el bienestar de los docentes y por ende, la calidad de la enseñanza.

5. Referencias

- Doré, E. (2015). *Síndrome de Burnout en docentes del Gran Santo Domingo y la relación existente con los factores sociodemográficos y la inteligencia emocional*. Editora El Nuevo Diario. <https://r.issu.edu.do/it>
- García, M., & Gabari, I. (2019). Niveles de burnout en docentes de secundaria: un estudio descriptivo analítico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2 (1). <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1485>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). <https://r.issu.edu.do/ti>
- Huayanay, T. (2022). *Síndrome De Burnout Y Su Relación Con El Desempeño Docente En La Institución Educativa Emblemática “Gómez Arias Dávila”* [Tesis de grado, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. <https://r.issu.edu.do/cT>
- Hurtado, O.W. (2019). *Síndrome de Burnout y desempeño docente de la Universidad Alas Peruanas Filial Cerro de Pasco* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. <https://r.issu.edu.do/NJ>
- Jarrín-García, G., Patiño-Campoverde, M., Moya-Lara, I., Barandica Macías, A., & Bravo-Zurita, V. (2022). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes ecuatorianos de educación superior en tiempos de la pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 7 (2), 183-197. <https://r.issu.edu.do/miy>
- Malander, N. (2019). Prevalencia de Burnout en docentes de nivel secundario. *Revista de Psicología*, 15(29), 84-99. <https://r.issu.edu.do/XBt>
- Malo, L. (2023). *El estrés y su efecto en el desempeño de los docentes de la unidad educativa Sinincay* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. <https://r.issu.edu.do/oi>
- Medrano, M. (2020). *Relación entre las creencias irracionales y los factores del síndrome de burnout en docentes del Centro Educativo Media Profesor Rodolfo Antonio Rodríguez Ricart* [Tesis de maestría, Universidad Abierta para Adultos]. <https://r.issu.edu.do/jN>

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *Adecuación curricular del nivel secundario*. Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos. <https://r.issu.edu.do/tK>
- Newman, M. (2002). Assortative Mixing in Networks. *Physical Review Letters*, 89(20). <https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.89.208701>
- OMINT. (s.f.). *Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento* (17.ª ed.). <https://r.issu.edu.do/WD>
- Pezúa, J. (2018). *Estrés laboral en Docentes de Secundaria de Instituciones Educativas Estatales en Tingo María*. <https://r.issu.edu.do/Sk>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/estr%C3%A9s>
- Salcedo, H., Cardenas, Y., Carita, L., & Ledesma, M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes en un contexto de emergencia sanitaria. *Alpha Centauri*, 1, 44-56. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i3.18>
- Torres, L. E. (2018). *Influencia del Síndrome de Burnout en el desempeño docente de los profesores del Instituto Superior Tecnológico Pablo Casals* [Tesis de grado, Universidad San Pedro]. <https://r.issu.edu.do/Mg>

Sesión temática:

Gestión eficaz de los centros educativos

Coordinadores: Omar Pérez y Nilo Rahiniely Pérez de Jesús

Relatoría: Manuel Ariel Galva



RENDICIÓN DE CUENTAS ACADÉMICAS EN REPÚBLICA DOMINICANA: UN ESTUDIO CUALITATIVO DE CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS DE DIRECTORES DE CENTROS

School Accountability within the Dominican Republic: A qualitative study of school principals' beliefs and Knowledge

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp107-113>

Massiel Cohen

Universidad Nacional para la Defensa “Juan Pablo Duarte y Díez”, UNADE, República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0003-3791-982X>

 mcohen@unade.edu.do



Resumen

El sistema de rendición de cuentas académicas (RCA) en la República Dominicana implica evaluaciones, reporte de datos y capacitación a directores para mejorar los centros educativos. Aunque no conlleva consecuencias directas, se responsabiliza a docentes y directores por los resultados. Existe poca investigación sobre lo que los directores conocen de este sistema y cómo utilizan sus elementos para mejorar sus centros. El estudio buscó explorar sus perspectivas y cómo visualizan su papel al usar datos para la mejora, además de identificar diferencias entre centros de alto y bajo desempeño.

Este estudio cualitativo interpretativo entrevistó a diez directores en Santo Domingo. Los resultados muestran que todos tienen algún conocimiento sobre la RCA, aunque con diferentes interpretaciones. La mayoría la ve como una herramienta clave para retroalimentación a profesores, estudiantes y padres. Sin embargo, varía su nivel de conocimiento y uso de datos.

Todos los directores se consideran líderes, equilibrando funciones pedagógicas y operativas. Reconocen su rol dual como gestores y líderes, enfocándose en los procesos pedagógicos, aunque ninguno mencionó explícitamente el liderazgo instruccional. Las diferencias observadas entre directores de centros de alto y bajo desempeño parecen estar relacionadas con su comprensión y uso de un sistema de rendición de cuentas académicas.

Palabras clave: Rendición de cuentas académicas, liderazgo, directores de centros.

Abstract

The school accountability system (SAS) in the Dominican Republic involves assessments, data reporting, and principal training for school improvement. Although it does not include direct consequences, it emphasizes measuring and reporting student achievement, implying a level of responsibility for teachers and principals in school outcomes. This study addressed the lack of research on principals' knowledge of school accountability and their use of it to enhance performance. The purpose was to capture principals' perspectives on the system and their roles in data-driven school improvement, as well as to explore differences between higher and lower-performing schools.

This qualitative research employed an interpretative approach, interviewing ten principals in Santo Domingo. Findings indicate that while all principals are aware of SAS, their understanding varies. Most recognize its elements and use data for analysis, sharing, and feedback with teachers, students, parents, and the broader school community. They see accountability as a key tool for school quality management and improvement. However, the depth of their knowledge and data utilization varies.

All participants view themselves as leaders, balancing pedagogical tasks, operational factors, and motivation. They acknowledged their dual roles as both managers and leaders, with most prioritizing the leadership of the pedagogical process. However, none explicitly identified with the concept of instructional leadership. Differences emerged between principals in higher and lower-performing schools, linked to their understanding of school accountability and data use. These insights suggest a need for further development in principals' instructional leadership to foster improved school outcomes.

Keywords: School accountability, leadership, principals.

1. Introducción

A pesar de décadas de reformas e incrementos de financiación de la educación, las evaluaciones internacionales aún ubican a la República Dominicana en el último lugar en estudios que miden conocimiento y habilidades en estudiantes, calidad, eficiencia e igualdad educativa (OCDE, 2016). Esto sugiere una brecha entre adquirir educación y el logro educativo (Marope, 2014). Las evaluaciones estandarizadas se utilizan como un indicador para medir aprendizaje, son comúnmente parte de un sistema de rendición de cuentas escolar o académicas (RCA). Existen pocos estudios sobre RCA en RD y cómo se utilizan para mejorar la calidad, la eficiencia y la igualdad educativa. El término “rendición de cuentas” implica una connotación de responsabilizar a otros por resultados escolares específicos (Hamilton et al., 2013). Distintos autores identifican diversas definiciones; pero el común denominador es siempre la medición y presentación de informes sobre el rendimiento de los estudiantes para la mejora del rendimiento académico sus actores (maestros, estudiantes, directores) (Hanushek & Raymond, 2001). Un sistema de rendición de cuentas integral implica: (1) metas de rendimiento; (2) mediciones; (3) informes de rendimiento (público); y (4) consecuencias. Este conjunto de acciones y estrategias es un sistema de rendición de cuentas escolar basado en el desempeño. En este se alinean estándares, procesos educativos y logros estudiantiles (Hanushek y Raymond, 2001; Hamilton et al., 2013), con el objetivo de aumentar el aprendizaje a través intervenciones (O’Day, 2002). Los sistemas RCA sistemas son componente básico de la calidad educativa. En contraste, existen sistemas basados en indicadores, como en RD. Estos no establecen metas específicas para un centro determinado ni consecuencias. Al momento del estudio, RD implementa tres tipos de evaluaciones externas estandarizadas (1) Pruebas Nacionales, (2) evaluación diagnóstica nacionales, y (3) evaluaciones internacionales. Un componente importante de la RCA, es el director de centro. El liderazgo del director correlaciona positivamente con el rendimiento de estudiantes (Grissom et al., 2021; Waters et al., 2003).

A pesar tener evaluaciones académicas nacionales, no estaba claro si los directores utilizan los resultados ni cómo; tampoco si entienden el valor y uso potencial de datos del sistema de indicadores. El problema abordado fue la falta de información sobre lo que los directores saben de RCA en RD y si utilizan algún aspecto del mismo para la mejora. El propósito fue captar las voces de los directores de centros de RD sobre lo que saben acerca del sistema país y cómo ven su papel como líderes usando datos del mismo para mejorar el rendimiento académico. Los resultados pueden ser relevantes para formulación de políticas, en la posible reformulación del actual sistema RCA y la asignación de estándares, objetivos y responsabilidades a los actores pertinentes por los resultados. Además, para la capacitación y revisión de programas de desarrollo de liderazgo a nivel terciario, para directores, docentes y otros.

2. Metodología

Se utilizó un diseño cualitativo emergente, de enfoque interpretativo básico, para capturar las experiencias de los directores de centros, incluyendo cómo ven su papel como líderes utilizando aspectos del sistema de rendición de cuentas del país para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con 10 directores en servicio de escuelas secundarias públicas en RD, cuatro de escuelas identificadas como alto rendimiento, tres consideradas de rendimiento promedio y tres de menor rendimiento a través de los resultados de una Evaluación de Diagnóstica nacional.

3. Resultados y discusión

El enfoque del análisis de datos de este estudio, básico interpretativo, permitió describir experiencias y conocimientos de los participantes en sus propias palabras. Además, se utilizaron otras fuentes de información (bases de datos de evaluaciones nacionales) para comparar las escuelas. Se utilizó el análisis temático para identificar unidades de significado, que se agruparon en temas según patrones emergentes. El análisis arrojó tres temas principales y 12 subtemas. Los hallazgos revelaron que todos los directores saben algo sobre RCA, pero con significados diferentes. La mayoría reconocieron componentes: estándares, metas, mediciones, informes públicos (desempeños de estudiantes y centros), planes de mejora. Ninguno mencionó consecuencias por el desempeño.

Se encontraron tres tipos de RCA: (1) burocrático, administrativa o gerencial; (2) orientado al mercado: las escuelas brindan los productos y servicios que los consumidores esperan; (3) moral: cuando los directores y maestros son conscientes de sus responsabilidades. Aunque se mencionaron elementos comunes de los sistemas RCA, y se observaron tres tipos, la mayoría de los participantes no articularon bien sus ideas el mismo, ni una definición concreta y coherente. Existen limitaciones relacionadas a la semántica involucrada. La mayoría, entienden la rendición de cuentas escolar como el aspecto financiero que respalda el proceso educativo. Sin embargo, si se añade “académica” al concepto, se interpreta en cuanto a logros de estudiantes. Todos los participantes analizan, utilizan y comparten la información provenientes de evaluaciones, reconociéndola como fuente importante de retroalimentación (docente, estudiantes, padres, y centros), y que es una herramienta poderosa para la gestión y la mejora de la calidad escolar. La mayoría utiliza la ‘concienciación’ para motivar cambios.

Similar a gran parte de la literatura sobre liderazgo (Argon, 2015; Bush, 2011; Lunenburg y Ornstein, 2004; Mitani, 2018; Qian, 2019), excepto uno, todos mis participantes se declararon líderes, afirmando capacidad de equilibrar tareas diarias y factores operativos y, al mismo tiempo, ser una fuente de motivación para los demás. Todos reconocieron la dualidad de sus funciones como directores: gerentes y líderes, pero solo uno admitió que el rol más importante es el del gerente. La mayoría

mencionó funciones como gestionar relaciones interpersonales, involucramiento de maestros, planificación y control, gestión de la mejora continua, gestión de equipos, gestión del desarrollo personal y gestión de la participación; en cuanto al liderazgo, algunos declararon valores como humano, adaptativo, flexible, honesto, transparente y ético. Todos estos comportamientos se alinean con literatura previa (Brinia et al., 2014; Gurr y Drysdale, 2016; Lunenburg y Ornstein, 2004; Qian, 2019).

La mayoría cree que su función principal es de líder dentro del proceso pedagógico. Sin embargo, ninguno de los participantes mencionó específicamente el concepto de *liderazgo instruccional*, cual es una de las funciones principales del director del centro educativo (Carless y Dimmock, 2001; Grissom et al., 2021). Este hallazgo es contrario según literatura existente. Otro hallazgo es que la mayoría de los directores creen que todos los miembros de la comunidad escolar deben participar para que se produzca un cambio; la mayoría señaló que es necesario para la concienciación y la colaboración, pero también esencial para atender las necesidades de los demás y el bienestar de los estudiantes, coincidiendo con literatura anterior (Anderson, 2008; Carless y Dimmock, 2001; Gurr y Drysdale, 2016; Gumus et al., 2013; Hoppey y McLeskey, 2013).

El último hallazgo es que existen características diferentes entre los directores que trabajan en escuelas de alto rendimiento y los que trabajan en escuelas de bajo rendimiento, en relación con su conocimiento y comprensión del concepto de RCA, según la definición dada en este estudio. Además, hubo diferencias en su enfoque en analizar informes, compartirlos con otros para mejorar el rendimiento de los estudiantes y tener su atención y acción centrada en el aspecto pedagógico del proceso educativo, al tiempo que involucran a todos para el cambio. La literatura previa respalda la importancia de tales actividades (Camm y Stecher, 2010; Carnoy et al., 2003; Lee y Lee, 2020; Qian, 2019).

Se encontró que los directores analizan las fortalezas y debilidades de sus escuelas y hacen cambios necesarios, acompañados de un plan de acción diseñado basado en datos. Además, brindan orientación a los maestros en la planificación de la instrucción y la identificación de áreas que necesitaban mejoras. Algunos directores de centros comparten los resultados con los padres y otros se reúnen con colegas para comparar los resultados y discutir de forma colaborativa. Estas acciones están de acuerdo con la literatura (Amdur Mero-Jaffe, 2017; Hanushek y Raymond, 2001). Todos los directores participantes valoran la evaluación del progreso, el desempeño y los logros de los estudiantes porque proporciona información y retroalimentación crítica que guían sus acciones (Pauffer y Sloat, 2020; OCDE, 2016; Hanushek y Raymond, 2001).

4. Conclusiones

El objetivo del estudio fue determinar si los directores de centros educativos de la República Dominicana saben sobre RCA y qué saben al respecto, y cómo se ven y se gestionan a sí mismos como líderes utilizando los elementos de este sistema que

tienen a su disposición. También se propuso descubrir características que podrían diferenciar a los directores que trabajan en escuelas de alto y bajo rendimiento, utilizando la medida de una evaluación diagnóstica nacional.

En general, si bien todos los participantes manifestaron tener algún conocimiento y uso del sistema de rendición de cuentas académicas vigente en la República Dominicana, aún existen muchos obstáculos para alinear sus acciones con el conocimiento adecuado. Visto de forma ventajosa, su sentido de responsabilidad por su trabajo y por los resultados de sus estudiantes y su centro representa un faro de esperanza para que los estudiantes logren su educación y para que los maestros desarrollen su profesión.

5. Referencias

- Amdur, L., & Mero-Jaffe, I. (2017). Interrelations between policymakers' intentions and school agents' interpretation of accountability policy in Israel. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 84.
- Anderson, J. B. (2008). Principals' role and public primary schools' effectiveness in four Latin American cities. *The Elementary School Journal*, 109(1), 36-60.
- Argon, T. (2015). Teacher and administrator views on school principals' accountability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 925-944.
- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 28-44.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Sage.
- Camm, F., & Stecher, B. M. (2010). *Analyzing the Operation of Performance-Based Accountability Systems for Public Services*. Technical Report. RAND Corporation.
- Carless, D., & Dimmock, C. (2001). The principal and curriculum change: A Hong Kong case study. *Asia Pacific Journal of Education*, 21(1), 30-44.
- Carnoy, M., Elmore, R., & Siskin, L. (Eds.). (2003). *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. Routledge.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. 2021. How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research. New York: The Wallace Foundation. Available at <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>.

- Gumus, S., Bulut, O., & Bellibas, M. S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: A multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40, 1.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2016). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 270–287.
- Hamilton, L. S., Schwartz, H. L., Stecher, B. M., & Steele, J. L. (2013). Improving accountability through expanded measures of performance. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 453–475. <https://doi.org/10.1108/09578231311325659>
- Hanushek, E., & Raymond, M. (2001). The confusing world of educational accountability. *National Tax Journal*, 54(2), 365–384.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245–256.
- Lee, J., & Lee, M. (2020). Is “whole child” education obsolete? Public school principals’ educational goal priorities in the era of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 856–884.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2004). *Educational administration: Concepts and practices*. Thomson.
- Marope, P. T. M. (2014). Improving the equity of quality and learning in education: A systemic approach. In *From schooling to learning*. UNESCO.
- O’Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293–329.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016) *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematics and financial literacy*. OECD Publishing.
- Paufler, N. A., & Sloat, E. F. (2020). Using standards to evaluate accountability policy in context: School administrator and teacher perceptions of a teacher evaluation system. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100806.
- Qian, H., & Walker, A. (2019). Reconciling top-down policy intent with internal accountability: The role of Chinese school principals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(4), 495–517.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). McREL’s balanced leadership framework: Developing the science of educational leadership. *ERS Spectrum*, 22(1), 4–10.

IMPULSANDO LA CULTURA GENERAL EN LOS ESTUDIANTES CON EXPOSICIONES ORALES DE NOTICIAS

*Boosting general culture in students with oral
news presentations*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp115-122>

Laura María Lehoux de Schwarzbartl

Colegio Intelecto, República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0006-3414-2631>

 l.lehoux@intelecto.edu.do

Laura Amelia Fermín Genao

Colegio Intelecto, República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0000-6607-0675>

 l.fermin@intelecto.edu.do

Consuelo Hevia García

Colegio Intelecto, Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-8699-148X>

 c.hevia@intelecto.edu.do



Resumen

La investigación tuvo como propósito determinar la incidencia de las noticias en la cultura general de los alumnos de primaria y secundaria del Colegio Intelecto en Santiago, República Dominicana, a través de exposiciones orales desarrolladas por la directora en el acto de inicio. Está enmarcada en un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, no experimental y de campo. La población estuvo conformada por 343 alumnos de los cuales se tomó una muestra de 230 estudiantes que corresponde al 67 % de la población, seleccionando a partir de cuarto de nivel primario hasta sexto de nivel secundario, tomando en consideración que los estudiantes contaban con competencias lectoras para completar de manera independiente el instrumento aplicado. Se diseñó un instrumento con 34 ítems que responden a una escala de estimación tipo Likert, en función de la operacionalización de la variable, el cuál fue sometido a procesos de validez y confiabilidad, aplicado en dos momentos, al inicio del año escolar y transcurridas 8 semana, en las cuáles fueron expuestos a las noticias diarias. Los resultados obtenidos entre las dos mediciones muestran una variación de los puntajes de manera favorable, lo cual justifica la continuidad de esta práctica en el centro educativo para fomentar y fortalecer la cultura general de los estudiantes.

Palabras clave: Comunicación, cultura general, exposición, medios de enseñanza, transferencia de información.

Abstract

The purpose of the research was to determine the impact of news on the general culture of primary and secondary school students at Colegio Intelecto in Santiago, Dominican Republic, through oral presentations developed by the director at the opening ceremony. It is framed in a quantitative approach, with a correlational, non-experimental and field scope. The population consisted of 343 students from which a sample of 230 students was taken, which corresponds to 67 % of the population, selecting from fourth grade of primary school to sixth grade of secondary school, taking into consideration that the students had reading skills to independently complete the applied instrument. An instrument was designed with 34 items that respond to a Likert-type estimation scale, based on the operationalization of the variable, which was subjected to validity and reliability processes, applied at two times, at the beginning of the school year and after 8 weeks, in which they were exposed to the daily news. The results obtained when comparing the scores of both applications showed a variation in scores, observing a favorable modification of scores in the second application of the instrument, which justifies the continuity of this practice in the educational center to promote and strengthen the general culture of the students.

Keywords: Communication, general culture, exposition, teaching media, information transfer.

1. Introducción

El desarrollo de la cultura general en los estudiantes es una parte fundamental de la educación. Cuando se habla de cultura general, podemos definirla como el conjunto de conocimientos que tiene una persona de diversos temas, los cuales va acumulando a lo largo de su vida, a través de la lectura, del estudio, de conversaciones con otros y de la investigación de temas de interés (Ruiz Orgegoso, s.f.). En el mismo orden de ideas Paulino (2023) expresa que la cultura general es importante en la formación de los individuos para que sean funcionales en la vida. Estos autores resaltan la importancia del tema considerado en esta investigación.

Tomando en cuenta lo anteriormente expresado, es necesario determinar qué acciones y actividades se pueden ofrecer a los estudiantes de primaria y secundaria para contribuir al desarrollo de la misma, es por ello que el Colegio Intelecto de Santiago, República Dominicana, contempla un programa de transmisión de noticias a los estudiantes de primaria y secundaria a través de textos expositivos orales, el mismo se desarrolla diariamente en horario de inicio de la jornada escolar, luego del acto cívico. La directora prepara una exposición breve de la información que será brindada luego de escuchar el noticiario del canal de YouTube “DW Noticias en español”, y/o de leer un resumen de noticias del portal “El Brifin”. De ahí escoge las noticias apropiadas para la comunidad educativa: alumnos, profesores y padres (a través de grabación). Se realiza una exposición oral interactiva, es decir, la directora antes de brindar información de la noticia hace preguntas específicas de geografía, de conocimientos previos y del contexto para que los alumnos respondan al unísono y la directora reafirma dichas respuestas, luego pasa a dar las noticias de manera expositiva, utilizando un lenguaje claro, sencillo y entendible.

Entre las investigaciones realizadas que consideran la importancia de la cultura general en la formación, se pueden reseñar al autor Utrera Alonso et al. (2022) quien plantea la importancia del desarrollo de la cultura general integral para la formación humana, ya que ayuda a formar a las generaciones para que su forma de pensar, de actuar y sus valores vayan acorde al ideal humano que se requiere para el entorno histórico y social actual. Los autores presentaron la experiencia práctica que realizaron al enseñar la historia de Cuba con el fin de elevar la cultura general de los estudiantes. Los autores describieron “el contacto directo con los monumentos, documentos u otras fuentes del conocimiento histórico de su comunidad, tiene un alto valor educativo, contribuye a estimular su interés por la investigación” (Utrera Alonso et al., 2022, párr. 9).

En otro orden, Orozco Alvarado y Díaz Pérez (2019) desarrollaron una investigación con el objetivo de determinar el valor didáctico de las noticias de prensa en los procesos de aprendizajes de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. El estudio fue de tipo documental, y para ello recopilaron información de diversas fuentes, lo que les permitió construir una concepción objetiva y crítica acerca del potencial didáctico de las noticias de prensa. Se concluyó que las noticias de prensa tienen un gran potencial didáctico en

los procesos de aprendizajes de las Ciencias Sociales, ya que favorece el acercamiento a la realidad social; genera conflictos cognitivos en los estudiantes; permite pensar críticamente la realidad social; tiende a conocer, analizar y reflexionar sobre las coyunturas socioeconómicas, políticas y culturales; es una herramienta innovadora en los procesos de aprendizajes; y otorga un rol participativo al estudiantado y un rol de mediación al profesorado. El objetivo general contempla: Evaluar la incidencia de la transmisión de noticias a través de exposiciones orales en la cultura general de los estudiantes del Colegio Intelecto. Entre los objetivos específicos se precisa: (a) Comparar los resultados de los instrumentos aplicados en los dos momentos de la investigación, (b) Informar la incidencia de la transmisión de noticias en la cultura general de los estudiantes, (c) Ponderar la efectividad de los textos expositivos orales en la transmisión de noticias. (d) Divulgar los resultados obtenidos a la institución escolar y otros centros educativos.

La relevancia del estudio radica en implementar estrategias que puedan incidir de manera significativa en la cultura general de los estudiantes de la institución. Los hallazgos pueden generar lineamientos en procesos formativos para fortalecer las competencias culturales de los estudiantes de primaria y secundaria, estas directrices pueden extrapolarse en otras instituciones educativas con características similares a la del estudio.

2. Metodología

La investigación es de carácter cuantitativo, se fundamenta en un enfoque correlacional y se desarrollará mediante un diseño de campo, no experimental. Este diseño permitirá examinar las relaciones entre variables sin intervenir en las condiciones naturales del entorno. Al respecto Hernández Sampieri et al. (2014) refiere: “El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica” (p.10). Con respecto a la operacionalización de las variables, la primera variable cultura general responde a las dimensiones: política, geografía, historia, deporte y ciencias naturales. La segunda variable correspondiente a textos expositivos orales se dimensionó en: estructura de la exposición y lenguaje de la exposición. A continuación, se presenta el cuadro.

Tabla 1. Operacionalización de las variables

Objetivo	Variables	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Evaluar la incidencia en la cultura general de los estudiantes a partir de la transmisión de las noticias a través de textos expositivos orales.	Cultura general	“El conjunto de conocimientos que tiene una persona de diversos temas, los cuales va acumulando a lo largo de su vida, a través de la lectura, del estudio, de conversar con otros y de la investigación de temas de interés” (Ruiz Orbegoso, s.f.).	Política	Nombre de presidentes	1,10
				Nombre de capitales	2,13
				Gobiernos	18,19

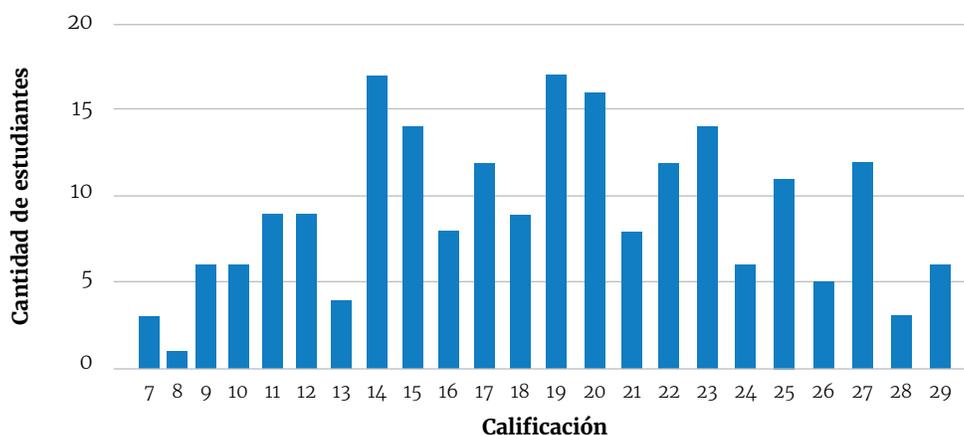
Objetivo	Variables	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Evaluar la incidencia en la cultura general de los estudiantes a partir de la transmisión de las noticias a través de textos expositivos orales.	Cultura general	“El conjunto de conocimientos que tiene una persona de diversos temas, los cuales va acumulando a lo largo de su vida, a través de la lectura, del estudio, de conversar con otros y de la investigación de temas de interés” (Ruiz Orbegoso, s.f.).	Geografía	Ubicación de países según los continentes	3,6
				De República Dominicana	4, 15,16
			Historia	Ubicación de lugares famosos	20,22
				Del mundo	5,23,28
				Acontecimientos importantes	7,17,24
			Deporte	Personajes importantes	25,27
				Deportistas famosos	26,11
	Ciencias Naturales	Deportes y sus reglas	8,29		
		Seres vivos	9,12		
		Fenómenos naturales	14,21		
	Textos expositivos orales	El texto expositivo es el que presenta información de manera objetiva sobre un tema en particular. Busca informar sobre el tema presentado, por lo cual brinda datos, hechos e informaciones de manera clara sin incluir las opiniones ni sentimientos del autor (Morales, s.f.).	Estructura de la exposición	Introducción	30
				Desarrollo	31
				Conclusión	32
			Lenguaje de la exposición	Claridad	33
Sencillez de la información				34	

Para llevar a cabo dicha investigación se diseñó un instrumento atendiendo a la operacionalización de la variable. Dicho instrumento constó de 34 preguntas en total: 29 de la variable cultura general, siendo estas de selección múltiple con cinco opciones posibles, sumando un punto a las respuestas correctas y 5 preguntas de la variable textos expositivos orales, medidas con la escala de estimación tipo Likert. El instrumento fue sometido a validez a través de la técnica juicio de expertos, fue aplicado a la población estudiantil a través de un formulario de Google, el cual fue compartido por la plataforma de Google Classroom. Dicho instrumento se aplicó a todos los estudiantes del plantel de 4to de primaria a 6to de secundaria. La población estuvo conformada por un total de 343 estudiantes de 1ero de nivel primario hasta 6to de nivel secundario. La muestra es de tipo intencional, conformada por 230 estudiantes, lo que representa un 67 % de la población, está ubicada de 4to de primaria en adelante, grado en el cual cuentan con competencias comunicativas que les permite leer el instrumento de manera individual y elegir la respuesta con independencia.

3. Resultados y discusión

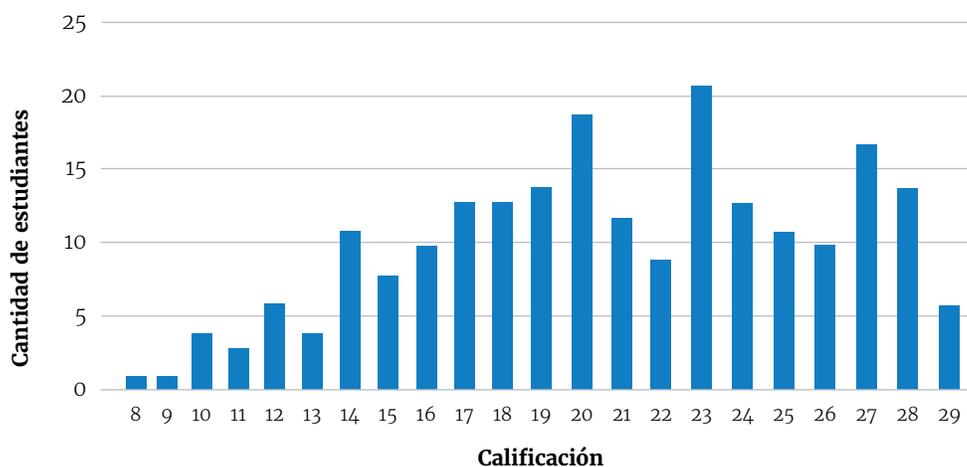
A continuación, se exponen los resultados y comparaciones obtenidos del cuestionario en la primera y segunda aplicación.

Figura 1. Resultados de las calificaciones de los estudiantes en la primera aplicación. Colegio Intelecto



Los resultados se analizan tomando en cuenta los porcentajes en los indicadores que se representan en las tablas de distribución de frecuencia, se utiliza el paquete estadístico SPSS versión 27 para determinar la media y desviación estándar en cada aplicación. En relación a la puntuación obtenida por los 208 estudiantes en la primera aplicación, se puede observar que, del total de 29 puntos, el rango estuvo desde la nota más baja, con 7 puntos hasta la nota más alta con 29 puntos.

Figura 2. Resultados de las calificaciones de los estudiantes en la segunda aplicación. Colegio Intelecto.



En relación a la puntuación obtenida por los 220 estudiantes en la segunda aplicación, se puede observar que, del total de 29 puntos, el rango estuvo desde la nota más baja, con 8 puntos hasta la nota más alta con 29 puntos. En adición, la nota más común entre los participantes fue 23 puntos, con 21 estudiantes obteniendo esta calificación. La segunda calificación en cantidad de estudiantes fue 20 puntos, con 19 estudiantes obteniendo esta calificación. En tercer lugar, se encuentra la calificación de 27 puntos, siendo esta alcanzada por 17 estudiantes. Se puede afirmar que el incremento en el puntaje obtenido en la segunda medición favorece la continuidad de exposiciones orales de las noticias para fortalecer la cultura general de los estudiantes en las áreas de: política, geografía, historia, deportes y ciencias naturales.

Tabla 2. Estadística de muestras emparejadas, considerando la primera y segunda aplicación del instrumento.

Estadística de muestra emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Resultado primer cuestionario aplicado a los alumnos del Colegio Intelecto	18.62	208	5.530	0.383
	Resultado segundo cuestionario aplicado a los alumnos del Colegio Intelecto	20.69	208	5.004	0.347

El promedio de las calificaciones obtenidas en los estudiantes del Colegio Intelecto en la primera medición fue de 18.62 puntos, en contraste con la segunda medición con un promedio de 20.69 puntos, esto denota un aumento en los puntajes de respuestas favorables, es decir la exposición oral a las noticias incrementó la cultura general en los estudiantes, así mismo una mejor distribución de los puntajes tomando en cuenta la desviación estándar que en la segunda medición disminuyó considerablemente dando mayor unificación de las respuestas favorables.

4. Conclusiones

Tomando en cuenta los objetivos del estudio, se concluye que exponer las noticias a los estudiantes diariamente permitió un aumento favorable en las calificaciones del instrumento aplicado en dos momentos. Se puede afirmar en relación a los resultados obtenidos que brindar información de las noticias a través de exposiciones orales, es una práctica enriquecedora que permite a los estudiantes del Colegio Intelecto incrementar sus conocimientos para fortalecer la cultura general. Esta práctica se sustenta en la investigación realizada por Utrera Alonso et al. (2022) y la investigación desarrollada por Orozco Alvarado y Díaz Pérez (2019). Se propone divulgar estos resultados que puedan ser referentes para incrementar la cultura general de los estudiantes y beneficiar a instituciones educativas con características similares al Colegio Intelecto.

5. Referencias

- Hernández Sampieri, R., Fenández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw Hill.
- Morales, A. (s.f.). *Texto expositivo*. Toda Materia.
<https://www.todamateria.com/texto-expositivo>
- Orozco Alvarado, J. C., & Díaz Pérez, A. A. (2019). El valor didáctico de las noticias de prensa en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, (29), 3-18. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i29.7623>
- Paulino, A. (2023, octubre 20). *La cultura general es determinante en la educación formal*. Hoy Digital. <https://r.issu.edu.do/9a>
- Ruiz Orgegoso, M. Á. (s.f.). *¿Qué es la cultura general?* Oratorianet.com.
<http://www.oratorianet.com/rsp/rsp3/COMENTARIO35.html>
- Utrera Alonso, M., Lóriga Socorro, J. J., & Consuegra Cheng, M. M. (2022). La historia local una necesidad desde la formación del profesorado. *Revista Conrado*, 18(88), 151-157.

EL MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA: UNA PROPUESTA DESDE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

The Improvement of Educational Management: A Proposal Based on Scientific Research

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp123-128>

Yuderka Altagracia Maldonado Rondón

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0002-8418-5673>

 yuderka.maldonado@minerd.gob.do

Amanda Cristina Altavaz Ávila

Universidad de Ciencias Pedagógicas
Enrique José Varona, Cuba

 <https://orcid.org/0000-0002-8003-7369>

 amandaaa1955@gmail.com



Resumen

La educación, pilar esencial del progreso social, juega un papel significativo en la transmisión de conocimientos y valores, que condicionan la formación integral de la personalidad, propiciando la asimilación del legado cultural de la sociedad en que vive y actúa. La educación no solo contribuye al bienestar individual y colectivo, sino que impulsa el desarrollo económico y la movilidad social, facilitando mayores oportunidades para las futuras generaciones, favoreciendo la democracia y el avance científico y tecnológico. En la República Dominicana, la educación es reconocida como un derecho humano fundamental, garantizado por la Constitución y respaldado por la Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 01-12 y la Ley Orgánica de Educación (66-97). Estos marcos legales promueven una educación de calidad, equitativa y continua, esencial para la cohesión social y el desarrollo sostenible.

La investigación que se realiza asume como objetivos; reflexionar sobre la necesidad del mejoramiento de la gestión de los actores educativos en el contexto dominicano y proponer, como una alternativa de solución, la elaboración de un modelo pedagógico. Se utiliza un enfoque dialéctico, que permite la interrelación de métodos teóricos (histórico-lógico, sistematización, modelación, entre otros) y métodos empíricos (observación, análisis documental, encuestas, entrevistas, entre otros), con la ayuda de los cuales se recopila la información necesaria para la elaboración del resultado ideado; un modelo pedagógico para la gestión de los actores educativos en los centros de Jornada Escolar Extendida en la República Dominicana, propiciando el mejoramiento de la gestión educativa y la elevación de la calidad de la educación.

Palabras clave: Dirección educacional, actores educativos, modelo pedagógico.

Abstract

Education, an essential pillar of social progress, plays a significant role in the transmission of knowledge and values, shaping the comprehensive development of personality and facilitating the assimilation of the cultural legacy of the society in which one lives and acts. Education not only contributes to individual and collective well-being but also drives economic development and social mobility, creating greater opportunities for future generations, fostering democracy, and advancing scientific and technological progress. In the Dominican Republic, education is recognized as a fundamental human right, guaranteed by the Constitution and supported by the National Development Strategy Law 01-12 and the Organic Law of Education (66-97). These legal frameworks promote quality, equitable, and continuous education, essential for social cohesion and sustainable development.

The research being conducted aims to reflect on the need for improving the management of educational educators in the Dominican context and to propose, as a solution, the development of a pedagogical model. A dialectical approach is used, allowing for the interrelation of theoretical methods (historical-logical, systematization, modeling, among others) and empirical methods (observation, document analysis, surveys, interviews, among others), through which the necessary information is gathered for the creation of the intended outcome: a pedagogical model for the management of educational educators in Extended School Day centers in the Dominican Republic, fostering the improvement of educational management and the enhancement of educational quality.

Keywords: Educational management, educational actors, pedagogical model.

1. Introducción

La educación es esencial para el progreso social, ya que transmite conocimientos, habilidades y valores que forman la base cultural y espiritual de las personas. Además de su impacto social, la educación contribuye al bienestar económico, fomenta la movilidad social, mejora las oportunidades de empleo y fortalece los valores cívicos, la democracia, y el avance de la ciencia y la tecnología. En la República Dominicana, la educación es reconocida como un derecho fundamental en la Constitución de 2010 y en la Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 01-12. Estas normativas garantizan una educación integral, de calidad y equitativa, y promueven la formación de individuos críticos y participativos. El Acuerdo de Reforma Educativa Nacional 2014-2030 refuerza el rol de la educación en la cohesión social y el desarrollo del país.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo general

Demostrar la importancia de la investigación científica, en lo relacionado con la necesidad del mejoramiento de la educación y de la gestión educacional.

1.1.2. Objetivos específicos

1. Reflexionar sobre la necesidad del mejoramiento de la gestión de los actores educativos en el contexto dominicano actual.
2. Proponer, como una alternativa de solución, la elaboración de un modelo pedagógico para la gestión en los centros de Jornada Escolar Extendida, en la República Dominicana.

2. Metodología

Con la utilización del enfoque dialéctico de la investigación, se integran métodos cualitativos y cuantitativos, que permiten el desarrollo de la indagación teórica y la recolección de datos empíricos. Se emplearon diversos métodos teóricos; la sistematización, el histórico-lógico, el análisis-síntesis, la modelación y empíricos; la observación, el análisis documental, encuestas y entrevistas.

3. Resultados y discusión

En la era contemporánea, las sociedades experimentan transformaciones radicales debido al vertiginoso progreso en las comunicaciones y el conocimiento. La rápida generación de información reduce la vigencia de los conocimientos previos, un fenómeno que impacta también en la sociedad dominicana y su sistema educativo. La educación se considera un pilar fundamental para la plena integración de

los individuos y las naciones en una sociedad emergente. Los países que consolidan avances en ciencia, educación e investigación tienden a experimentar un progreso más acelerado.

El conocimiento, adquirido tanto formal como informalmente, fomenta una formación integral que lleva a los individuos a circunstancias cambiantes. La educación, en consecuencia, se posiciona como un componente esencial para el desarrollo tanto individual como colectivo, influyendo en los comportamientos, la identidad cultural y el avance de la nación. En el contexto de los avances científicos y tecnológicos, la educación juega un rol cada vez más relevante. Sin embargo, muchos gestores educativos enfrentan desafíos para mantenerse actualizados en capacitación y habilidades técnicas, lo que afecta la implementación de transformaciones en las organizaciones educativas.

Actualmente se pone énfasis, en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por encima de la cantidad, reconociendo la importancia de la educación en la consecución de metas globales como las delineadas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta agenda promueve una educación equitativa y accesible, que capacite a las personas para desenvolverse en la sociedad y desarrollar sus habilidades.

El desarrollo humano, social y estatal, está impulsado por el conocimiento. Los países que invierten en educación y brindan oportunidades de aprendizaje a su población, alcanzan niveles superiores de desarrollo. Para ello, es esencial la implementación de políticas públicas que reestructuren los proyectos, planes y programas educativos, capaciten a los actores educativos y reduzcan las disparidades sociales. Las naciones, tanto prósperas, como en vías de desarrollo, dependen de su compromiso con la educación, la ciencia y la innovación, para adaptarse a los cambios sociales futuros y asegurar estabilidad en todos los niveles.

Ante esta realidad, es necesario abordar la gestión educativa para comprender las demandas actuales. La gestión educativa, según el Ministerio de Educación de la República Dominicana, es un conjunto de actividades organizadas y coordinadas para administrar los recursos de las instituciones educativas, asegurando calidad y equidad en el proceso educativo. La Ley General de Educación 66-97 establece que la gestión educativa es un proceso participativo y democrático, involucrando a diversos actores como la dirección, profesores, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad. Todos estos actores tienen el derecho y deber de participar activamente en la gestión del centro educativo, contribuyendo a su mejora.

Este enfoque de gestión educativa destaca la importancia de la participación comunitaria en la administración y dirección de las escuelas, lo cual fomenta una educación más equitativa y justa. De acuerdo a Altavaz (2022), los desafíos actuales de la gestión educativa incluyen la necesidad de construir una escuela basada en el conocimiento y los valores humanos, incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, y promover una dirección educacional competente.

A lo largo del tiempo, el concepto de gestión es interpretado de diversas maneras. Los actores educativos juegan un papel central en la gestión escolar, pues son el eje fundamental para dirigir la escuela como una instancia democrática y formadora de ciudadanos. Se hace necesario estudiar y aplicar modelos pedagógicos que ayuden a mejorar la práctica educativa.

En el marco de la legislación dominicana, se reconoce la importancia de los derechos de participación en la educación. La Declaración Universal de Derechos Humanos y la Constitución Dominicana, por ejemplo, destacan la igualdad de los seres humanos y su derecho a participar en la gestión educativa. La participación ciudadana es clave para la gestión de centros educativos, promoviendo una mayor corresponsabilidad y compromiso con el desarrollo del país.

La investigación sobre gestión educativa genera diversas propuestas para mejorar este proceso en las instituciones dominicanas. La gestión de los actores educativos se define como la organización, coordinación y control de los procesos de formación del personal que participa en la educación. Según Hyland (1993), la gestión educativa facilita la acción colectiva para alcanzar los objetivos educativos, es definida como la organización del trabajo educativo en torno a fines y valores pedagógicos.

Una de las propuestas para mejorar la gestión educativa es el desarrollo de modelos pedagógicos. Un modelo es una representación mental, que reproduce un objeto o fenómeno en estudio, permitiendo su análisis y mejor comprensión. Silva (2005) define un modelo pedagógico como una construcción teórica que fundamenta el proceso educativo, lo que facilita la interpretación y ajuste de la realidad pedagógica.

La investigación pedagógica destaca que los modelos educativos deben cumplir ciertos principios esenciales como; la analogía con el objeto de estudio, consistencia lógica, enfoque sistémico y simplicidad en el diseño. Un modelo pedagógico debe ser accesible, comprensible y adaptable a diferentes contextos educativos. En la práctica, estos modelos se implementan gradualmente y son evaluados por expertos para asegurar su efectividad.

La investigación actual tiene como objetivo proponer un modelo pedagógico para la gestión de los actores educativos en Centros de Jornada Escolar Extendida en la República Dominicana. Este modelo busca mejorar la gestión educativa, elevando la calidad de la educación en estos centros. El modelo integra conocimientos sobre gestión educativa, valores humanos y métodos educativos que promuevan el trabajo colaborativo. Además, contempla la selección de líderes educativos competentes y la implementación de prácticas pedagógicas efectivas.

4. Conclusiones

En el contexto contemporáneo, caracterizado por cambios radicales y una creciente complejidad social, la educación adquiere una importancia crucial, constituyendo el

vehículo principal para la integración y el avance individual y nacional. Se reconoce el papel determinante de la gestión educativa en este proceso, que abarca la administración eficaz de recursos humanos, materiales y financieros, para asegurar la calidad y equidad en el proceso educativo, adaptando la educación a las demandas cambiantes de la sociedad, la ciencia y la tecnología, fomentando la formación continua y la capacitación en educación tecnocientífica.

La educación de calidad se posiciona como un factor indispensable para el desarrollo humano, social y estatal, y se reconoce que los países que priorizan e invierten en educación, logran niveles superiores de desarrollo, destacando la importancia de una gestión educativa efectiva que promueva la mejora continua de los procesos educativos, administrativos y financieros.

El modelo pedagógico se presenta como una alternativa viable para mejorar la gestión educativa, ofreciendo una estructura sistémica, fundamentada en principios científicos y metodológicos, debidamente argumentados.

5. Referencias

Altavaz, A. (2022). Desafíos de la Dirección Educacional en la Sociedad Contemporánea. *Revista de Educación*, 25(2), 145-162.

Constitución de la República Dominicana. (2010). Editora Búho.

Hyland, T. (1993). Desarrollo profesional y educación basada en competencias. *Estudios Educativos (03055698)*, 19(1), 123.

Ley General de Educación, No. 66-97. (1997).

Silva, R. (2005). *Modelo Pedagógico para la formación ciudadana de los maestros primarios* [Tesis de doctorado, ISPEJV].

EXPERIENCIAS EXITOSAS DE ACOMPañAMIENTO SITUADO A LA GESTIÓN PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

*Successful experiences of situated
accompaniment to the pedagogical
and institutional management
of educational centers*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp129-135>

María del Rosario

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-1550-432X>

 maria.delrosario@isfodosu.edu.do

Eddy Celeste Carvajal

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
República Dominicana

 eddy.carvajal@isfodosu.edu.do



Resumen

Este trabajo presenta los resultados de experiencias exitosas de acompañamiento situado en la gestión pedagógica e institucional implementados desde la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), en los centros educativos del distrito 03-.03 San José de Ocoa; a través de la aplicación de estrategias de acompañamiento, visitas áulicas y mesas de aprendizaje, realizadas por los técnicos distritales, directores y coordinadores pedagógicos formados por la EFCCE, en el “Diplomado en Acompañamiento y gestión para supervisores líderes”, con miras a fortalecer la gestión escolar y elevar los niveles de alfabetización inicial y oportuna en los estudiantes del Primer Ciclo de Primaria. Estos esfuerzos vienen a dar cumplimiento a los compromisos del Ministerio de Educación dentro del Eje 5: Fortalecimiento Institucional, que procura una gestión interna efectiva, oportuna, transparente y de calidad. La metodología se enmarca en la investigación- acción, focalizada en el enfoque práctico y reflexivo, sustentada en la construcción personal de conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento, reflexión y sistematización de su práctica, analizando las causas de sus problemas en situaciones de enseñanza y gestión, de manera situada. Como resultados de estos acompañamientos se logró el fortalecimiento de las competencias curriculares en los docentes acompañados y en el equipo de gestión las competencias directivas y de liderazgo, evidenciados estos en los resultados arrojados a través de la sistematización de los acompañamientos, evidenciando unos resultados cuantitativos de 246 acompañamiento pedagógicos y 72 institucionales, para un total de 318 acompañamientos, verificados a través de 32 visitas de monitoreo.

Palabras clave: Gestión escolar, acompañamiento situado, práctica reflexiva.

Abstract

This work presents the results of successful experiences of accompaniment situated in pedagogical and institutional management implemented from the School-Centered Continuing Training Strategy (EFCCE), in the educational centers of district 03-.03 of San José de Ocoa; through the application of accompaniment strategies, classroom visits and learning tables, carried out by district technicians, directors and pedagogical coordinators trained by the EFCCE, in the “Diploma in Accompaniment and management for leading supervisors”, with a view to strengthening school management and raise the levels of initial and timely literacy in students of the First Cycle of Primary. These efforts come to fulfill the commitments of the Ministry of Education within Axis 5: Institutional Strengthening that seeks effective, timely, transparent and quality internal management. The methodology is framed in action research, focused on the practical and reflective approach supported by the personal construction of knowledge, learning by discovery, reflection and systematization of its practice, analyzing the causes of its problems in teaching and management situations. in a situated manner. As a result of these accompaniment, the strengthening of the curricular competencies of the accompanied teachers and the management team’s management and leadership competencies were achieved, evident in the results obtained through the systematization of the accompaniment developed, evidencing quantitative results. of 246 pedagogical accompaniment and 72 institutional accompaniment, for a total of 318 accompaniment verified through 32 monitoring visits.

Keywords: School management, situated support, reflective practice.

1. Introducción

El Ministerio de Educación de la República Dominicana, en alianza con otras Instituciones educativas ha apostado a una gestión escolar efectiva y de calidad en los centros educativos y con ello garantizar la mejora en los aprendizajes de lectura, escritura y matemática en estudiantes del Primer Ciclo de Primaria. El proyecto Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), surge como parte de esta iniciativa.

La EFCCE, es una política de formación continua pedagógica establecida por el MINERD, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio con la intervención del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, como institución formadora.

Los objetivos generales del Proyecto son: Propiciar el desarrollo de las competencias curricularmente prescritas, para el aprendizaje de la Lengua Española y la Matemática en estudiantes del nivel primario, primer ciclo, en el tiempo adecuado y en la edad oportuna, y Articular la vinculación técnica regional/distrito/institución formadora, a fin de fortalecer los procesos pedagógicos en los centros educativos donde se desarrolla.

Está concebida en su estructura mediante cuatro componentes: 1. Formación Continua y Acompañamiento, 2: Recursos para el Aprendizaje, 3: Evaluación y Monitoreo y, 4: Fortalecimiento Institucional.

El acompañamiento situado asume desde el Documento Normativo de la EFCCE, una visión de la escuela como una comunidad que aprende y promueve una educación democrática, inclusiva y de calidad para todos, fundamentada en el enfoque reflexivo crítico, que implica la reflexión en y desde su práctica social (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU], 2023).

Desde el MINERD se asume el acompañamiento como “una estrategia que consiste en dar asesoría planificada, continua, pertinente, contextualizada y respetuosa a los docentes generando espacio de diálogo y reflexión.” (MINERD, 2015, p. 21).

Desde esta perspectiva, un acompañamiento formativo “Es aquel que orienta, dialoga, cuestiona, confronta con resultados, ayuda a ver debilidades y fortalezas, recuerda compromisos acordados, propone alternativas, anima, asegura la continuidad de los planes...”. (Imbernon, 2005, como se citó en MINERD, 2015, p. 22).

Desde el Modelo de gestión de calidad de la Secretaria de Estado de Educación de la República Dominicana (2004), la gestión educativa implica una relación directa entre lo institucional y lo pedagógico, teniendo como marco de referencia los procesos de aprendizaje.

La práctica reflexiva requiere de un procedimiento persistente y metódico de reflexión de la praxis, considerando el conjunto de experiencias, prácticas asumidas,

teorías y contextos educativos que permitan realizar juicios e interpretaciones razonadas y reflexivas que contribuyan a tomar decisiones argumentadas por parte del docente que la ejerce (Cerecero, 2016, p. 79).

La aplicación del Enfoque crítico reflexivo se evidencia con mayor énfasis en el momento del diálogo entre el acompañante y el acompañado. Este diálogo reflexivo se da en un clima propicio de respeto y valoración de la práctica docente. La meta del acompañamiento es la mejora de la práctica docente a partir de la reflexión, “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, p. 12).

Previo a los acompañamientos los actores fueron formados en un Diplomado en Acompañamiento y Gestión para Supervisores Líderes, participaron 51 directivos y técnicos y 55 actores en talleres de Planes de Mejora.

Para iniciar los procesos de acompañamientos se desarrollaron jornadas de inducción dirigida a los técnicos distritales, directores y coordinadores pedagógicos para orientarlos sobre los aspectos a tomar en cuenta al momento de acompañar: logística, metodología, protocolo a implementar durante el desarrollo de los acompañamientos.

El proyecto utiliza una serie de instrumentos para acompañar y valorar el desempeño y la puesta en práctica de lo aprendido por los docentes en la formación de los diplomados en Lengua Española y Matemática, mediante la estrategia de acompañamiento situado con observación áulica, donde se valora la práctica docente en las dimensiones sobre el contenido curricular, el proceso enseñanza aprendizaje, estudiante y su aprendizaje y compromiso personal y profesional.

Algunos recursos que fundamentan y orientan los procesos de acompañamiento están: el Modelo pedagógico del Primer Ciclo del Nivel Primario, el Diseño Curricular Nivel Primario, Primer Ciclo 1ero. 2do y 3ero, Adecuación Curricular, La Ordenanza 04-2023, Manual Operativo de Centro Educativo público: Inicial, Primario y Secundario, el Modelo de Gestión de Calidad de los centros educativos y el Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2021-2024.

1.1. Objetivo

Compartir la experiencia exitosa sobre los procesos de acompañamiento pedagógico e institucional implementados por la EFCCE, en el distrito educativo 03-03, San José de Ocoa, periodo 2023-2024.

2. Metodología

Este trabajo asume la metodología de investigación- acción, sustentada en la construcción personal del conocimiento y el aprendizaje por descubrimiento, desde un

enfoque reflexivo- crítico para la mejora de su práctica; a partir de su realidad, analizando las causas de sus problemas en situaciones de enseñanza y gestión.

Esta metodología implica compartir experiencias, intercambiar saberes y conocimientos, y el uso de instrumentos de autoevaluación para la recogida de información a partir de la reflexión de práctica, colocando al alumno, al maestro y al director del centro como sujetos activos. mediante las estrategias de observación áulica y mesas de aprendizaje.

El acompañamiento se realizó en dos modalidades:1) Los directores y coordinadores formados acompañaban a sus docentes formados. 2) Los técnicos distritales formados, acompañaban a los docentes formados, cuyos directivos no participaron de la formación.

El Ministerio de Educación, asume la investigación como una actividad esencial del acompañamiento, ya que a través de esta se promueve la innovación y el desempeño creativo de docentes y técnicos, fundamentada en la reflexión sobre la práctica y en la investigación sobre la propia práctica y sobre los fenómenos del entorno que inciden en la práctica educativa (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2013, p.5).

3. Resultados y discusión

Los acompañamientos situados fundamentados en el enfoque reflexivo- crítico centrado en el logro del desempeño del aprendizaje de los estudiantes, influyen de manera sustantiva en el fortalecimiento de las competencias curriculares de los docentes y en las competencias directivas del equipo de gestión del centro, en las dimensiones del ejercicio en el ámbito personal y profesional.

- Fortalecimiento de la identidad personal y profesional en los participantes.
- Afianzamiento del liderazgo pedagógico e institucional.
- Consolidación de las competencias curriculares en Lengua Española y Matemática en los docentes.
- Mayor integración de la comunidad educativa en la gestión del centro.
- Incorporación de los actores en la sistematización de Buenas Prácticas.

A continuación, se presentan los resultados de los acompañamientos desarrollados en la primera etapa del proyecto, 2023-2024.

Tabla 1. Resultados cuantitativos de los acompañamientos a la gestión pedagógica e institucional realizado por técnicos distritales, directores y coordinadores pedagógicos de la EFCCE, en el período 2023-2024

Acompañamientos situados		
Acompañamiento pedagógico área Lengua Española	Técnico distrital	67
Acompañamiento pedagógico área de Matemática	Técnico distrital	46
Total		113
Acompañamiento pedagógico área Lengua Española	Directores y coordinadores pedagógico	70
Acompañamiento pedagógico área de Matemática	Directores y coordinadores pedagógico	63
Total		133
Total, general de acompañamientos a la gestión pedagógica		246
Acompañamiento Gestión institucional	Técnicos distritales	50
Acompañamiento Gestión institucional	Directores y coordinadores pedagógico	22
Total, acompañamientos a la gestión institucional		72
Total, acompañamientos a la gestión pedagógicos e institucional		318

Nota. Información extraída de los informes de acompañantes, EFCCE-ISFODOSU.

4. Conclusiones

Desde los procesos de acompañamiento pedagógico e institucional realizados por proyecto, se destacan los siguientes logros:

1. Dominio del protocolo de acompañamiento en los participantes.
2. Fortalecimiento del liderazgo pedagógico e institucional de los actores.
3. Aplicación de instrumentos de acompañamiento basados en la autoevaluación.
4. Presentación de productos de medio termino (Buenas Prácticas).
5. Fortalecimiento de las competencias curriculares y directivas de los participantes.
6. Institucionalización de la Mesa Técnica de Trabajo.

En resumen, esta experiencia evidencia el empoderamiento del equipo técnico distrital y directivos de centros, mediante la formación y el seguimiento continuo y sistemático a la práctica de los docentes y la gestión institucional, logrando con ello, la mejora continua en el desempeño de los docentes, y en los aprendizajes de los estudiantes.

Para el fortalecimiento y la mejora continua de la gestión se sugiere:

Continuar fortaleciendo los técnicos distritales y equipos de gestión del centro en los procesos de programación, seguimiento y evaluación de los acompañamientos pedagógico e institucionales a partir de diferentes estrategias innovadoras.

5. Referencias

Cerecero, I. (2016). *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica del docente de lengua* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de México].

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Paz e Terra SA. <https://bit.ly/46Z22tt>

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2023). *Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela. Documento Normativo EFCCE 2023*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). *Sistema de Acompañamiento a la práctica Educativa para una Educación Transformadora. Pate 2. Herramientas de acompañamiento*. <https://r.issu.edu.do/LAZ>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2015). *Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE)*. <https://r.issu.edu.do/xp>

Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana. (2004). *Modelo de Gestión de Calidad para los Centros Educativos*.

AUTONOMÍA DE LA JUNTA DE CENTRO Y SU IMPACTO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

Autonomy of the Center Board and its impact on Educational Management

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp137-141>

Yohanna Iris de los Santos Tejeda

Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0000-5106-7107>

 yohannadelossantos14@gmail.com



Resumen

La gestión educativa eficaz es crucial para el éxito de los centros educativos. La autonomía en la toma de decisiones, especialmente en la gestión de recursos y en la utilización de la Junta de Centros, es fundamental para implementar programas educativos y planes de mejora. No obstante, algunos centros enfrentan dificultades debido a la falta de autonomía, lo que afecta la aplicación de políticas educativas y la mejora de resultados. Es importante estudiar cómo la autonomía puede beneficiar la gestión de la Junta de Centros para promover prácticas más eficientes y mejorar la estructura de gestión.

La metodología consistió en una encuesta estructurada distribuida entre 25 directores mediante un formulario de Google. La encuesta abordó la percepción de la autonomía, el papel de la Junta de Centro y la eficiencia en la gestión escolar. Las respuestas, obtenidas a través de preguntas cerradas, fueron analizadas para identificar patrones y relaciones entre autonomía, participación de la Junta y eficiencia en la gestión.

Los resultados revelan una amplia variabilidad en la percepción de la autonomía, desde “muy autónomo” hasta “nada autónomo”. Sin embargo, la mayoría considera que la Junta de Centro es esencial para una gestión escolar eficaz y que la autonomía contribuye positivamente. Aunque la participación de la Junta en decisiones importantes es valorada, el grado de involucramiento y la implementación pueden ser desafiantes. En general, una Junta de Centro activa se asocia con una mayor eficiencia en la gestión escolar.

Palabras clave: Autonomía, junta de centro, gestión educativa.

Abstract

Effective educational management is crucial to the success of educational centers. Autonomy in decision-making, especially in the management of resources and in the use of the Center Board, is essential to implement educational programs and improvement plans. However, some centers face difficulties due to a lack of autonomy, which affects the application of educational policies and the improvement of results. It is important to study how autonomy can benefit the management of the Board of Centers to promote more efficient practices and improve the management structure.

The methodology consisted of a structured survey distributed to 25 directors through a Google form. The survey addressed the perception of autonomy, the role of the Center Board and efficiency in school management. The responses, obtained through closed questions, were analyzed to identify patterns and relationships between autonomy, Board participation and management efficiency.

The results reveal a wide variability in the perception of autonomy, from “very autonomous” to “not autonomous at all.” However, the majority consider that the Center Board is essential for effective school management and that autonomy contributes positively. Although Board participation in important decisions is valued, the degree of involvement and implementation can be challenging. In general, an active School Board is associated with greater efficiency in school management.

Keywords: Autonomy, center board, educational management.

1. Introducción

La gestión educativa eficaz es un factor clave para el logro del éxito de los centros educativos. En este contexto la autonomía en la toma de decisiones de los gestores escolares, particularmente en el manejo de recursos, determina la puesta en marcha de los programas educativos y planes de mejora de los aprendizajes, particularmente del buen uso y manejo de la Junta de Centros. La misma como órgano encargado de administrar los recursos económicos en base a la toma de decisiones en aspectos administrativos y pedagógicos.

A pesar de su importancia, existen centros educativos que presentan dificultad para gestionar acciones que mejoren el buen funcionamiento de la escuela. Esto por la falta de autonomía para gestionar adecuadamente los recursos designados, impidiendo así, la aplicación efectiva de las políticas educativas y mejora de resultados. Esta falta de autonomía afecta negativamente la gestión en la aplicación de planes que mejoren la calidad de la educación. Por lo tanto, es crucial analizar la autonomía que tiene la Junta de Centro como órgano influyente en la gestión escolar, y la medida en que su ausencia o limitaciones puede afectar el éxito de la gestión educativa.

Estudiar los beneficios que puede generar la autonomía en la gestión de la Junta de Centros para la gestión educativa es importante ya que, permite aportar mejoras a la estructura de gestión y fomentar practicas más eficientes. Este análisis, proporciona recomendaciones para fortalecer la Junta de Centro y una gestión exitosa para el desempeño administrativo y pedagógico en las instituciones educativas.

Según (Macri, 2002) una institución es autónoma cuando dispone del máximo poder de iniciativa pedagógica o de autogestión. La autonomía institucional hace referencia entonces a la capacidad de decidir y ejecutar acciones relativas a la vida institucional. Mientras que (Juarez, 2017) considera que la autonomía de gestión escolar es entendida, dentro de los planteamientos de política educativa actual, como la capacidad de la escuela para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece.

En el mismo orden (Reyes, 2017) que la autonomía de gestión escolar es entendida, dentro de los planteamientos de política educativa actual, como la capacidad de la escuela para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. De esta manera se entiende que desde la gestión autónoma para liderar los centros educativos se logra el éxito de las instituciones educativas.

Por otro lado (Nava Áviles, 2018) plantea un dilema de que la autonomía puede ser restringida por una alta presión normativa que controla a los centros escolares bajo el supuesto de rendimiento de cuentas, lo que puede limitar la verdadera autonomía y compromiso de los actores involucrados (pág. 193).

La Ordenanza (Ordenanza 02-2028) en su Art. 38, se refiere a las funciones de la Junta de Centro educativo como el órgano encargado para garantizar la gestión del centro, la buena administración de los recursos, coordinación de los proyectos como el PEC, POA, transparencia en la gestión, entre otras. Tomando en cuenta estas consideraciones y con la intención de determinar el objetivo de este artículo, se presentan los resultados de esta investigación.

El manejo de la Junta de Centro no solo implica el uso de recursos, con ésta se asume la responsabilidad de los trámites necesarios para conformar el comité de quienes la integran. Es necesario acotar que el uso de recursos, según esta misma ley, requiere del cumplimiento de normativas necesarias como lo es el rendimiento de cuentas.

En este sentido (Ariza Dau & Ramos Ruiz, 2022) en su artículo sobre la gobernanza educativa, se refiere a la relación entre la autonomía escolar y la rendición de cuentas, exponiendo que, aunque la autonomía escolar puede tener efectos positivos en el desempeño educativo, estos efectos no son siempre claros o directos. Esto significa que simplemente otorgar autonomía a las escuelas no garantiza automáticamente mejores resultados. Agrega que, en cambio, los beneficios de la autonomía dependen de otros factores, como el liderazgo efectivo dentro de las escuelas, el desarrollo profesional de los docentes y un clima escolar positivo (pág. 5).

Para encontrar el equilibrio entre lo que es la autonomía y administración de la Junta de Centro por la gestión exitosa de los centros educativos, es necesario analizar su relación y posibles vinculantes. Es necesario contar con un liderazgo sólido, un compromiso con la rendición de cuentas y el desarrollo profesional de gestores, para que puedan ejercer una autonomía realmente impacte positivamente en la calidad del servicio educativo.

2. Metodología

La metodología empleada fue cuantitativa. Análisis estadístico de preguntas cerradas, consistió en una encuesta estructurada distribuida a 25 directores de diversas zonas del país. Utilizando un formulario de Google, se recogieron respuestas sobre la percepción de la autonomía en los centros educativos, el papel de la Junta de Centro y la eficiencia en la gestión escolar. Las preguntas fueron cerradas para facilitar la respuesta y el análisis. Los datos recopilados fueron analizados para identificar patrones y relaciones entre la autonomía, la participación de la Junta y la eficiencia en la gestión escolar.

3. Resultados y discusión

Los resultados revelan una amplia variabilidad en la percepción de la autonomía, desde “muy autónomo” hasta “nada autónomo”. Sin embargo, la mayoría considera que la Junta de Centro es esencial para una gestión escolar eficaz y que la autonomía contribuye positivamente. Aunque la participación de la Junta en decisiones

importantes es valorada, el grado de involucramiento y la implementación pueden ser desafiantes. En general, una Junta de Centro activa se asocia con una mayor eficiencia en la gestión escolar.

4. Conclusiones

Los resultados de la encuesta indican que la autonomía en la toma de decisiones es percibida como un factor clave para la eficacia en la gestión escolar. La mayoría de los encuestados considera que una mayor autonomía contribuye a una gestión más eficiente y efectiva. La Junta de Centro juega un rol crucial en este proceso, ya que su participación activa en las decisiones se asocia con una gestión escolar más eficaz.

Sin embargo, las percepciones sobre la autonomía varían significativamente entre los centros educativos, y la implementación de decisiones puede enfrentar desafíos. A pesar de esto, la existencia de una Junta de Centro activa se asocia con una percepción positiva sobre la eficiencia de la gestión. Los datos sugieren que fortalecer la autonomía y la participación de la Junta en las decisiones puede mejorar la eficiencia en la gestión escolar y, en última instancia, el desempeño administrativo y pedagógico de las instituciones educativas.

5. Referencias

- Ariza Dau, M. A., & Ramos Ruiz, J. L. (2022). Gobernanza educativa en América Latina ¿Autonomía con equidad? *Scielo*, XLIV (178), 10–31. <https://r.issu.edu.do/s2>
- Macri, M. (2002). Descentralización educativa y autonomía institucional. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (192), 487–504. <https://r.issu.edu.do/IbH>
- Nava Avilés, M. V. (2018). *Gestión escolar, liderazgo y gobernanza: construcciones, deconstrucciones y retos en instituciones de educación obligatoria*. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. <https://r.issu.edu.do/9j>
- Ordenanza 02-2028. (2018). <https://r.issu.edu.do/iwS>
- Reyes, A.(2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación del PEC-FIDE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 12–21. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.643>

DESCENTRALIZACIÓN: JUNTA DE CENTRO, FACTOR CLAVE EN LA GESTIÓN FINANCIERA DEL CENTRO EDUCATIVO PÚBLICO DOMINICANO

Decentralization: center board, key in the financial management of the dominican public educational center

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp143-149>

Marisol Sánchez Espinosa

Universidad Pedro Henríquez Ureña,
República Dominicana

 marisolve@gmail.com

Eloísa Reche Urbano

Universidad de Córdoba, España

 <https://orcid.org/0000-0001-7403-4332>

 feireure@uco.es

Guadalupe Aurora Maldonado Berea

Universidad Autónoma Benito
Juárez de Oaxaca, México

 <https://orcid.org/0000-0002-2700-8809>

 guadalupe@iceoaxaca.edu.mx



Resumen

Descentralización: Junta de Centro, clave en la gestión financiera del centro educativo público dominicano, es un estudio exploratorio inscrito en el marco de la investigación Factores de incidencia en la gestión financiera de centros educativos públicos de educación primaria de la regional 15 del Ministerio de Educación de la República Dominicana, en el cual el problema de investigación planteado es que aun cuando la cantidad de recursos financieros asignados al sistema educativo se ha incrementado en los últimos años, el logro de aprendizaje significativo de los estudiantes no alcanza los niveles esperados, situación que presenta un desafío para la gestión. El objetivo general (OG) es Identificar los factores claves que inciden en la gestión financiera de los centros de Educación Primaria de los Distritos Educativos de la Regional 15, Santo Domingo del Ministerio de Educación de la República Dominicana. En enfoque utilizado es cualitativo del tipo analítico descriptivo. El levantamiento de datos fue realizado en los seis distritos educativos del Regional 15 y el análisis del marco normativo que regula la descentralización de la gestión financiera. Las escuelas de la Regional 15 cuentan con juntas descentralizadas conformadas, un porcentaje significativo se encontraban en enmienda, reestructuración y vencidas, estas condiciones las limitan ejercer una incidencia eficiente en la gestión financiera. El aporte de esta investigación se enmarca en una propuesta de acciones de mejora que contribuya a la optimización de la gestión financiera en centros educativos.

Palabras clave: Gestión financiera, descentralización, planificación, normativa.

Abstract

Decentralization: Center Board, key in the financial management of the Dominican public educational center, is an exploratory study registered within the framework of the research Incidence factors in the financial management of public primary education centers of regional 15 of the Ministry of Education of the Dominican Republic, in which the research problem posed is that even though the amount of financial resources assigned to the educational system has increased in recent years, the achievement of significant learning by students does not reach the expected levels, a situation that presents a challenge for management. The general objective (GO) is to Identify the key factors that affect the financial management of the Primary Education centers of the Educational Districts of Regional 15, Santo Domingo of the Ministry of Education of the Dominican Republic. The approach used is qualitative, descriptive analytical type. The data collection was carried out in the six educational districts of Regional 15 and the analysis of the regulatory framework that regulates the decentralization of financial management. The schools of Regional 15 have decentralized boards formed, a significant percentage of these were in the process of amendment, restructuring and expired, these conditions limit them from having an efficient impact on financial management. The contribution of this research is framed in a proposal for improvement actions that contribute to the optimization of financial management in educational centers.

Keywords: Financial management, decentralization, planning, regulations.

1. Introducción

La descentralización, para la Ley 247-12 (2012, art. 39) “constituye una forma de organización administrativa que conlleva la transferencia de competencias o funciones administrativas públicas a personas jurídicas diferentes del Estado”, que busca el manejo eficiente de los recursos y acercamiento a la comunidad mediante acción de co-gestión, materializada mediante un organismo descentralizado. El (Decreto 645, 2012, art. 25) establece “Junta de Centro (...) órgano desconcentrado de gestión”, le confiera al centro educativo participación en la gestión de los fondos, que ha de ser ejercida, según (Resolución 02-19, 2019, art. 3) con “transparencia” y garantizar “eficiencia y calidad” (Ley 66-97, 1997, art. 102).

La descentralización contribuye con la capacidad de gestión financiera en los centros educativos. Santelices (2003, p.15) afirma que esta “posibilita una distribución más racional de los recursos”, que aporta calidad, voces disidentes como Sosa y Mateo (2016, p. 138) plantean que “la descentralización del presupuesto rara vez se usa para impulsar proyectos de mejora en la escuela”, visibilizados en débiles resultados académicos.

El problema es que el 4 % destina más recursos para la educación, pero no se han logrado resultados de impacto en los aprendizajes. Según Checo (2019, p. 78) estamos en “gran rezago”. PISA-22 presenta leve mejoría, mientras El Dinero (2023, párr. 7) revela la “imperante necesidad de afrontar los desafíos educativos que persisten”, es preciso una gestión eficaz, la junta de centro es factor clave.

1.1. Objetivos específicos (OE)

- OE1. Explorar la gestión financiera que implementan los centros de Educación Primaria de los Distritos Educativos de la Regional 15, con base a la normativa.
- OE2. Identificar las barreras y desafíos que los gestores y administradores escolares enfrentan.

Esta investigación es importante porque contribuye en la identificación de elementos significativos, barreras y desafíos de la gestión financiera según la normativa que limitan la eficiencia y afectan la calidad.

2. Metodología

La metodología usada es de enfoque cualitativo que se centra en elementos que no son susceptibles de cuantificación, busca recopilar datos no numéricos, enmarcada en un estudio exploratorio por tratarse de un tema que se estudia con poca frecuencia, de acuerdo a Cauas (2015, p. 5). Esta trata de “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado”. El diseño es de tipo descriptivo de los factores que inciden en la gestión financiera de las escuelas.

La población está constituida por los seis Distritos de la Regional Educativa 15, seleccionada por muestreo intencional por conveniencia, teniendo en cuenta la accesibilidad a los centros y a la información necesaria para llevar a cabo el estudio.

Las técnicas empleadas para la recolección de información fueron análisis documental de la normativa y construcción de dos listas de cotejo elaboradas a partir de la revisión de la normativa Manual Operativo de Centro Educativo Público, Ordenanza 02-2019; para la identificación de los factores que inciden en la gestión financiera de centros de educación primaria públicos, verificadas en los seis Distritos Educativos de la Regional 15 a los Técnicos Distritales Encargados las Unidades de Descentralización y Planificación. Con respecto al tratamientos de los datos, se ha llevado a cabo un análisis documental.

3. Resultados y discusión

La Tabla 1 expone diferentes disposiciones que componen el marco normativo que regula la gestión de los centros educativos públicos y muestra factores coincidentes que inciden en la gestión financiera como son la descentralización, eficiencia-eficacia, planificación, transparencia rendición de cuentas y la participación.

Tabla 1. Factores que Inciden en la Gestión Financiera de Centro Educativo Público

Marco Normativo	Factores					
	Descentra- lización	Eficiencia- Eficacia	Planifica- ción	Transpa- rencia	Rendición de cuentas	Partici- pación
Ley 66-97	Arts. 105, 120-122	Arts. 58-59	Art. 116		Art. 185	Art. 122
Ley 1-12.	OE 1.1.1.1.	Art. 7	OE 1.1.1.12.	Art. 7, OE 1.1.1.	Art. 7	
Ley 247-12	Arts. 3, 6, 118, 200	Art. 5	Principio 5	Arts. 5, 12	Art. 12	Art. 12
Ordenanza 02-08	Art. 83	Art. 3	Arts. 7, 61	Art. 33	Arts. 9, 38	Art. 3
Resolución 0668-11	Art. 7	P. 1	Art. 5		Art. 5	
Resolución 02-2019	Arts. 1-2	Art. 3	Art. 9	Art. 3	Arts. 3, 23-24	
Manual Operativo	P.14	P.10	P. 52	P. 24	P.69	Pp.14, 66
Instructivo Manejo de Fondos	Pp. 3-19	P.4	Art. 4, pp. 9-14	P. 3	P. 3	Pp. 3-4

La Tabla 2 muestra el estatus de las juntas de centro, un 55.39 % hábiles, 31.23 % en proceso de reestructuración y 12.27 % vencidas.

Tabla 2. Regional 15 Juntas de Centros

Distrito Educativo	Junta de Centro		Estatus Junta de Centro				
	Sí	No	Hábiles	En Enmienda	En Reestructuración	Vencidas	Conformación
15-01	55	0	5	0	17	33	0
15-02	51	0	38	0	13	0	0
15-03	33	0	33	0	0	0	0
15-04	40	0	19	0	21	0	0
15-05	59	0	25	2	32	0	0
15-06	31	0	29	1	1	0	0
Total	269	0	149	3	84	33	0
%	100 %	0 %	55.39 %	1.12 %	31.23 %	12.27 %	0 %

La Tabla 3, muestra los datos concernientes a la planificación de los centros educativos y la disponibilidad de los planes en los distritos educativos.

Tabla 3. Centros de Educación con Proyecto Educativo de Centro (PEC) y Plan Operativo Anual (POA)

Distrito Educativo	PEC		POA			Planes Disponibles		
	Sí	No	Sí	En Elaboración	No	Físico	Digital	No Aplica
15-01	55	0	55	0	0	5	0	0
15-02	51	0	46	0	5	46	46	5
15-03	33	0	33	0	0	0	0	0
15-04	40	0	10	30	0	0	10	30
15-05	59	0	47	5	7	29	44	12
15-06	31	0	17	3	11	17	17	14
Total	269	0	208	38	23	97	117	61
%	100 %	0 %	77.32 %	14.13 %	8.55 %	46.63 %	56.25 %	22.68 %

3.1. Discusión

OG. La base normativa de la gestión financiera de los centros educativos inicia por la Ley General de Educación hasta llegar la Instructivo para el Manejo de los Fondos, ellos expresan con claridad factores que inciden en la administración, como la descentralización, planificación, participación, transparencia y la rendición de cuenta, para garantizar eficiencia y eficacia, que han de expresar en la calidad de los resultados.

OE 1. La junta de centro representa un factor clave para la gestión financiera en los centros educativos, resulta inquietante que solo el 55.39 % de estas se encontraran activas. El estatus de enmienda, restructuración o vencidas, vulnera el criterio establecido por la normativa de disponer de junta de centro activa para la puesta en marcha la descentralización de la gestión financiera.

El factor planificación es fundamental, pauta las líneas a seguir en la gestión, es requisito normativo para la asignación de recursos y además, genera espacios de participación.

OE 2. Disponer con organismos no aptos para realizar una labor eficiente por estar inhabilitados por ejercer sus funciones, representa una barrera para la gestión.

En los distritos hay ausencia de PEC y POA de los centros educativos, situación que dificulta el acompañamiento técnico.

4. Conclusiones

OG. En la gestión financiera de los centros educativos de educación primaria públicos, la descentralización es un factor clave en la cual la Junta de Centro representa un elemento fundamental para garantizar que los recursos recibidos sean administrados con eficiencia, transparencia, participación activa de los diferentes actores que intervienen en la operatividad de la escuela para garantizar procesos educativos de calidad.

OE1. Débil cumplimiento de la normativa, expresado poco rigor en el periodo de vigencia de las juntas, esta situación afecta la cultura organizacional de apego a los criterios establecidos para la gestión financiera.

La permisividad de asignación de recursos a los centros educativos basados en la cantidad de estudiantes o gestionado desde los distritos, genera una brecha que agrieta el cumplimiento de la normativa.

OE2. Los gestores financieros de los centros educativos de los distritos de la Regional 15, tienen que lidiar con órganos de gestión poco articulados con juntas vencidas.

Poca rigurosidad en el manejo del PEC y POA de las escuelas, expresado en la escasa disponibilidad de estos documentos en los distritos.

Se requiere implementar estrategias que fortalezcan el cumplimiento de la normativa, es un desafío para afianzar los procesos de descentralización y garantizar una gestión financiera eficiente y eficaz, marcada por una cultura administrativa transparente, que impulse una gestión descentralizada que tribute a resultados educativos de calidad.

5. Referencias

- Cauas, D. (2015). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*.
<https://bit.ly/47CRLmW>
- Checo, F. (2019). El financiamiento para garantizar el derecho a la educación en República Dominicana. El 4 % del PIB es insuficiente; la calidad del gasto sigue baja. *Revista Estudios Sociales*, 42(158), 87–98.
- Educa valora resultados PISA 2022 sobre República Dominicana. (6 de diciembre de 2023). *El Dinero*. <https://r.issu.edu.do/TGm>
- Ley General de Educación No. 66-97*. (1997).
- Ley Orgánica de la Administración Pública 247-12*. (2012).
- Ministerio de Educación de República Dominicana. (2019). *Resolución 02-19*.
- Presidencia de la República Dominicana. (2012). *Decreto 645-12*.
- Santelices, A. (2003). *Descentralización Educativa y Autonomía Escolar en la Gestión Educativa Dominicana. ¿Desafío Posible?*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137466>
- Sosa, B., & Mateo, O. (2016). *Impacto de la Descentralización de los Recursos Financieros en la Calidad de la Gestión Educativa del Centro Educativo Fátima Oscar Santana Distrito Educativo 15.02; Barrio Gualay, Distrito Nacional, Año Escolar 2024-2015* [Tesis de Maestría, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña].
<https://n9.cl/obm1h>

EL BIENESTAR EMOCIONAL COMO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN FORMAL: SU TRABAJO A TRAVÉS DE LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL

*Emotional well-being as an objective of formal
education: working on it through Tutorial
Action Plans*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp151-159>

Lorena Revuelta Revuelta

Universidad del País Vasco/Euskal
Heriko Unibertsitatea, España

 <https://orcid.org/0000-0002-5836-9121>

 lorena.revuelta@ehu.eus

Arantzazu Rodríguez-Fernández

Universidad del País Vasco/Euskal
Heriko Unibertsitatea, España

 <https://orcid.org/0000-0003-3428-7591>

 arantzazu.rodriiguez@ehu.eus

Iker Izar de la Fuente Díaz de Cerio

Universidad del País Vasco/Euskal
Heriko Unibertsitatea, España

 <https://orcid.org/0000-0001-6456-9149>

 iker.izardelafuente@ehu.eus



Resumen

Aunque su implementación plantea numerosos interrogantes y desafíos, el bienestar emocional ha ganado protagonismo como objetivo explícito de la educación formal. La escuela ha pasado de tener un rol implícito en la enseñanza de valores, a reconocer su responsabilidad en el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, persisten dilemas relacionados con la posible competencia entre el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional, así como con la falta de formación docente específica.

El grupo de investigación PSIKOR trabaja en la promoción del bienestar emocional mediante dos enfoques: investigador básico, buscando esclarecer su impacto en el ajuste psicosocial del alumnado, incluyendo, junto a aspectos relacionados con la salud psicológica, otros de carácter académico como la implicación escolar o el propio rendimiento; y, aplicado, trasladando este conocimiento a los centros educativos a través de acciones formativas y de intervención.

Actualmente, a partir de los resultados de investigación obtenidos, colabora con varios centros de la Comunidad Autónoma Vasca para integrar el bienestar emocional en sus proyectos educativos a través de la revisión y diseño de sus Planes de Acción Tutorial. Estos planes especifican los contenidos curriculares de orientación y los criterios y procedimientos para su implementación a nivel académico, profesional y personal. PSIKOR trabaja fundamentalmente en este último nivel, en el que se incluyen los contenidos vinculados al bienestar emocional y donde los centros enfrentan mayores dificultades dada la limitada formación del profesorado. El proyecto pretende analizar sus necesidades al respecto del objetivo del bienestar y ofrecer formación e intervenciones adaptadas a dichas carencias.

Palabras clave: Bienestar emocional, educación formal, plan de acción tutorial.

Abstract

Although its implementation raises many questions and challenges, emotional well-being has gained prominence as an explicit objective of formal education. The school has gone from having an implicit role in the teaching of values to recognizing its responsibility in the integral development of students. However, there are still dilemmas related to the possible competition between academic performance and socioemotional development, as well as to the lack of specific teacher training.

The PSIKOR research group works on the promotion of emotional well-being through two approaches: basic research, seeking to clarify its impact on the psychosocial adjustment of students, including, along with aspects related to psychological health, others of an academic nature such as school involvement or performance itself; and, applied, transferring this knowledge to schools through training and intervention actions.

Currently, based on the research results obtained, it is collaborating with several schools in the Basque Autonomous Community to integrate emotional well-being in their educational projects through the revision and design of their Tutorial Action Plans. These plans specify the curricular contents of guidance and the criteria and procedures for its implementation at academic, professional and personal levels. PSIKOR works mainly at the latter level, which includes content related to emotional wellbeing and where the centers face greater difficulties given the limited training of teachers. The project aims to analyze their needs with respect to the objective of well-being and offer training and interventions adapted to these shortcomings.

Keywords: Emotional wellbeing, formal education, tutorial action plan.

1. El bienestar emocional como objetivo de la educación formal

Aunque la escuela siempre ha educado en actitudes y valores, durante mucho tiempo, esta función educativa no se reconoció explícitamente ni fue recogida en las reformas legislativas correspondientes en materia de educación, sino que formó parte de lo que se denomina “currículum oculto”: aquellas enseñanzas, perspectivas y valores no escritos ni oficiales, que no se explicitan en los programas educativos, pero que se transmiten al alumnado en el entorno escolar, muchas veces de forma no intencionada, por medio de los mensajes académicos, sociales y culturales, expresados o implícitos, que el profesorado y el resto de profesionales que trabaja en los centros le hacen llegar (de qué modo han de comportarse con sus compañeros/as, sus profesores/as u otros/as profesionales del centro, qué percepciones sobre las diferencias de género, raciales o socio-económicas o qué ideas y comportamientos se consideran aceptables o inaceptables, etc.).

Si bien, actualmente, no debería ponerse en duda el rol explícito e intencional que la escuela debe asumir al respecto del desarrollo integral del alumnado, tanto cognitivo, como socioemocional, lo cierto es que, en el seno de nuestra sociedad, permanece una especie de dilema en el sentido de que, si la escuela se preocupa por educar, esto parece restar fuerzas a la misión que se sigue considerando fundamental: la instrucción y el logro de resultados académicos (Pertegal & Hernando, 2015). Así, pese a que la mayor parte de las reformas legislativas actuales en materia de educación destacan el papel central de los centros educativos en cuanto al fomento del bienestar emocional del alumnado e identifican, en el caso de la actual ley educativa del Estado Español (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), a la educación emocional tanto como principio pedagógico como como competencia clave central en el perfil de salida del alumnado, lo cierto es que, en la práctica, siguen planteándose numerosos interrogantes y dificultades al respecto de la viabilidad de la implementación real de este objetivo educativo del bienestar.

Estos interrogantes y dificultades tienen que ver, a menudo, con las siguientes dos cuestiones: por un lado, las dudas al respecto de la capacidad de la escuela de ser eficaz académicamente y, a la vez, promocionar de forma exitosa el desarrollo socio-emocional del alumnado en un contexto generalizado de escasez de recursos educativos, donde la inversión de tiempo y esfuerzo en la promoción de este tipo de competencias de carácter transversal parece reducir los necesarios para el desarrollo de otras como la comprensión lectora o el razonamiento matemático y científico, centrales en las pruebas de evaluación nacionales e internacionales (pruebas de acceso a la Universidad, Programme for International Students Assessment-PISA, etc.), entendiéndose ambos objetivos, muchas veces, como difícilmente reconciliables; y por otro, la falta de formación del profesorado, principalmente del de Educación Secundaria Obligatoria, para el trabajo de este tipo de contenidos, reducido, en el mejor de los escenarios, a unas pocas sesiones dentro de los módulos genéricos de los másteres de habilitación.

2. Proyecto del grupo PSIKOR de investigación: la inserción del bienestar emocional en los Planes de Acción Tutorial

Tomando como referencia las dos cuestiones anteriores, el trabajo del grupo PSIKOR de investigación, grupo de investigación consolidado del Sistema Universitario Vasco, ha venido desarrollándose a lo largo de los últimos años con los siguientes dos objetivos: 1) determinar el papel que el bienestar psicológico del alumnado cumple, no solo en lo que respecta a la salud mental y física de este, sino también en cuanto a la esfera más amplia del ajuste psicosocial, incluyendo aquí aspectos de carácter académico como la implicación y el propio rendimiento, así como cuáles son las principales variables tanto contextuales como psicológicas determinantes del mismo, de cara a precisar los aspectos fundamentales sobre los que intervenir de cara a su optimización; y, 2) acercar este conocimiento científico de carácter básico a la realidad de los centros educativos, empleándolo tanto para la formación del profesorado y de las familias, como para el diseño e implementación en sus proyectos educativos de intervenciones orientadas a cumplir con este objetivo de fomento del bienestar.

Así, en lo que respecta al primero de estos objetivos, el trabajo de revisión e investigación del grupo en torno al bienestar psicológico en los últimos años constata que esta variable incide de manera significativa en el rendimiento académico del alumnado en las diferentes etapas educativas (Antaramian, 2015; Azpiazu et al., 2022; Caso & Hernández, 2007; Estévez et al., 2008; Ferragut & Fierro, 2012; Putwain et al., 2020; Rodríguez-Fernández et al., 2018), en muchas ocasiones por encima de aspectos como la inteligencia psicométrica tradicional (Van der Zee et al., 2002), y que, por lo tanto, intervenir sobre las principales variables contextuales (apoyo del profesorado, de la familia y de las amistades, por este orden) y psicológicas (resiliencia, inteligencia emocional, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación y autoconcepto) (Azpiazu et al., 2023a, 2023b; Ramos-Díaz et al., 2017; Revuelta et al., 2023; Rodríguez et al., 2016; Sánchez-Gómez et al., en prensa) que lo determinan supondría beneficios, no solo para el propio bienestar y la salud de los niños/as y jóvenes, algo de por sí de especial importancia, dados los datos recientes que hablan de un incremento de la prevalencia de trastornos como la depresión o los trastornos de la conducta alimentaria en estos grupos etarios, sino también en los resultados académicos, lo que, por lo tanto, justificaría sobradamente la inversión de recursos.

Por otro lado, en cuanto al segundo objetivo, el grupo trabaja en la actualidad en dos proyectos diferentes, pero relacionados entre sí: la implementación y puesta en marcha de varios programas de formación para el profesorado y las familias en torno a las características de los periodos evolutivos infantil y adolescente y los principales determinantes del bienestar infantil y juvenil en cada uno de ellos (Axpe et al., 2024); y la colaboración con varios centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca para la inclusión efectiva de los contenidos relacionados con el bienestar en sus proyectos educativos a través de los Planes de Acción Tutorial (PAT).

Los PAT son aquellos documentos, cuya elaboración corresponde y es responsabilidad del equipo de profesores/as del centro educativo, en coordinación y con el apoyo tanto del departamento de orientación como del equipo directivo, en los que se especifican los contenidos curriculares de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría, así como los criterios y procedimientos para su organización y puesta en marcha en el aula.

A partir de la concepción de la educación formal como algo que va más allá de la transmisión de conocimientos y en consonancia con la normativa educativa vigente, el PAT tiene como objetivo prioritario, no solo promover el éxito académico del alumnado, sino apoyar su desarrollo integral a fin de que alcance un nivel de madurez que le permita incorporarse de forma activa, creativa y responsable a la sociedad, recogiendo así el conjunto de acciones planificadas para su orientación a tres niveles (UNIR Revista, 2020):

- Académico, aglutinando todas aquellas acciones orientadas a la mejora de su rendimiento escolar.
- Profesional, impulsando el desarrollo de capacidades y destrezas que ayuden a su desarrollo y formación para su inserción futura en el mercado laboral.
- Personal, contribuyendo al mejor conocimiento y desarrollo de sus capacidades, intereses y aptitudes y a una mejor gestión de las dificultades que puedan surgir tanto en el plano académico como en el socio-personal.

Es en este último nivel en el que se desarrollará de forma prioritaria el proyecto del grupo, dado que es en el que se insertaría el trabajo de todos aquellos contenidos vinculados al bienestar y en el que habitualmente los centros encuentran mayores dificultades dada la escasa formación y experiencia del profesorado.

Tomando como referencia las fases de elaboración del PAT, las líneas de trabajo actuales y futuras del grupo al respecto de este proyecto serán las siguientes:

- En lo que respecta a la fase de análisis, como documento que forma parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC), el PAT ha de hacerse eco de las circunstancias sociales y de las necesidades del alumnado, a las que el centro educativo debe dar respuesta. Para ello, es necesario recoger información sobre la situación de los/as estudiantes a los que el plan va dirigido y analizarla, con el objetivo de determinar y priorizar necesidades y de elegir la respuesta más adecuada a las mismas.

De este modo, la primera tarea del grupo de investigación, en la que se encuentra inmerso actualmente, está siendo la realización de una evaluación diagnóstica inicial (pre-test) del alumnado de los últimos cursos de Educación

Primaria y de la totalidad de Educación Secundaria Obligatoria de los centros participantes (en torno a 1500 alumnos/as resultantes de un muestreo de carácter incidental a partir del interés de los centros en el proyecto) al respecto de su bienestar y de las principales variables contextuales y psicológicas relacionadas (apoyo social, resiliencia, inteligencia emocional, satisfacción de las necesidades psicológicas y autoconcepto).

Una vez administrada la batería de cuestionarios seleccionados para realizar esta evaluación diagnóstica y tras el correspondiente análisis de los datos recogidos, se celebrará una reunión inicial entre los investigadores/as, el profesorado tutor y el Departamento de Orientación de cada centro con el objetivo de discutir los resultados y establecer, a partir de los mismos, los objetivos de trabajo en base a las necesidades detectadas.

- Durante la fase de diseño, y a partir de la información anterior, se trabajará, junto al profesorado del centro, en el diseño (actividades, temporalización recursos, metodología, criterios de evaluación, etc.) e implementación del plan. Para ello, se revisarán las iniciativas vigentes en materia de acción tutorial con objeto de reformularlas, si fuera preciso, y de incorporar aquellas vinculadas al bienestar emocional que no estuviesen incluidas anteriormente y que respondan a los objetivos propuestos. Asimismo, se participará también en su puesta en marcha, tanto de forma indirecta, asesorando al profesorado participante, como de forma directa, por medio de la impartición de talleres en torno a las temáticas en las que este carezca de formación y/o experiencia.
- Finalmente, la puesta en marcha del PAT no implica únicamente el desarrollo de las diferentes acciones y propuestas a partir de las pautas establecidas, sino también la verificación, a través de los instrumentos de evaluación pertinentes, de que se están consiguiendo los objetivos inicialmente propuestos, así como su revisión constante y la puesta en marcha de las modificaciones y adaptaciones oportunas ante las posibles nuevas necesidades detectadas durante el proceso.

Para evaluar los efectos del PAT sobre el bienestar de los alumnos, así como sobre las variables sobre las que se ha considerado que tiene efecto, se procederá, por un lado, a repetir la evaluación diagnóstica inicial (post-test) con el alumnado participante. Asimismo, durante la administración del PAT, se realizarán reuniones periódicas de evaluación y se administrarán los correspondientes cuestionarios de satisfacción, con el fin de detectar posibles nuevas necesidades, así como elementos que no estuviesen funcionando como debieran, con el fin de adaptarlos y trabajar en la mejora constantemente del plan. No en vano, el PAT no constituye un documento definitivo, sino que se trata de una propuesta dinámica que debe responder a las necesidades vigentes del alumnado de cada centro y que, por tanto, ha de analizarse y reformularse constantemente.

3. Conclusiones

El trabajo del grupo de investigación de PSIKOR indica que la inversión de recursos en el fomento del bienestar emocional/psicológico del alumnado en el ámbito educativo formal no solo es particularmente relevante, dada su inclusión como objetivo prioritario en la actual legislación educativa y la creciente prevalencia de trastornos psicológicos en la infancia y adolescencia, sino también absolutamente viable dado su impacto positivo en aspectos como la implicación o el rendimiento académico.

Así, se espera que, al acercar estos conocimientos de investigación básica a la práctica cotidiana de los centros educativos a través de la revisión y el diseño de sus Planes de Acción Tutorial (PAT) y de la participación en su implementación, se contribuya a integrar y fomentar el bienestar emocional del alumnado y se amplifique el impacto del proyecto, no sólo por medio de las intervenciones directas en los centros, sino también al incrementar los recursos y estrategias del profesorado para su abordaje, garantizando así un cambio profundo y duradero en la forma en que la educación emocional se incorpora en el sistema educativo.

4. Referencias

- Antaramian, S. (2015). Assessing psychological symptoms and well-being: Application of a dual-factor mental health model to understand college student performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 419–429. <https://doi.org/10.1177/0734282914557727>
- Axpe, I., Izar de la Fuente, I., Goñi, E., & Fernández-Lasarte, O. (2024). ¿Cómo incidir en la formación inicial en psicología del profesorado de educación secundaria? Valoración de una propuesta formativa. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 38–46. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.248>
- Azpiazu, L., Fernández, A., Rodríguez-Fernández, A., & Ramos-Díaz, E. (2023b). Perceived emotional intelligence and subjective well-being during adolescence: The moderating effect of age and sex. *Current Psychology*, 42, 31048–31063. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04128-1>
- Azpiazu, L., Fernández-Lasarte, O., Escalante, N., & Izar de la Fuente, I. (2023a). Social support and school engagement in adolescence: moderated mediation models of life satisfaction and school climate. *Educational Psychology*, 44(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2298799>
- Azpiazu, L., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2022). Perceived academic performance explained by school climate, positive psychological variables and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 318–332. <https://doi.org/10.1111/bjep.12557>

- Caso, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el Rendimiento Académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>
- Estévez, E., Murgui, M., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25, 119-128. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.194>
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Pertegal, M. A., & Hernando, A. (2015). El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente. En A. Oliva (Coord.), *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 54-72). Síntesis.
- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92-108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12266>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23(2), 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.005>
- Revuelta, L., Rodríguez-Fernández, A., & Izar de la Fuente Díaz de Cerio, I. (2024). Ajuste psicosocial: qué es, qué variables lo determinan y cuál es su modificabilidad educativa en el alumnado con y sin NEAE. *Congreso Internacional Ideice*, 14, 126-148. <https://doi.org/10.47554/cii.vol14.2023.pp126-148>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., & Axpe, I. (2018). The Role of Resilience and Psychological Well-Being in School Engagement and Perceived Academic Performance: An Exploratory Model to Improve Academic Achievement. *Health and Academic Achievement*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.73580>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>

Sánchez-Gómez, M., Rodríguez-Fernández, A., Ugarte-Mota, E., & Revuelta, L. (En prensa). *Necesidades Psicológicas Básicas, Autoconcepto y Bienestar Emocional en los últimos años de Educación Primaria*.

UNIR Revista. (2020). *El plan de acción tutorial (PAT): ¿en qué consiste y cuál es su importancia?*. Universidad Internacional de la Rioja.
<https://www.unir.net/revista/educacion/plan-accion-tutorial>

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.

ANALIZANDO LA CONVIVENCIA EN ESCUELAS DE PUERTO PLATA: UNA MIRADA AL AÑO ESCOLAR 2024

Analyzing coexistence in schools in Puerto Plata: a look at the 2024 school year

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp161-168>

Linosca Dominga Ulloa Rosario

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0002-2507-0577>

 lnc_girl@hotmail.com



Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar la convivencia escolar en los centros educativos de tercer grado de secundaria del distrito 11-02 de Puerto Plata durante el año 2024, con el propósito de comprender y mejorar el ambiente educativo. La metodología adoptada fue un diseño mixto de alcance exploratorio, abarcando a estudiantes, docentes, orientadores y psicólogos de los centros educativos que imparten el tercero de secundaria. Para la recopilación de información, se emplearon dos instrumentos: cuestionarios dirigidos a docentes, estudiantes, orientadores y psicólogos de los centros educativos objeto de estudio. El análisis de datos se llevó a cabo mediante herramientas como Excel y IBM SPSS para el análisis cuantitativo, y análisis de contenido para los datos cualitativos. Los resultados de esta investigación proporcionan una visión integral de la convivencia escolar en el distrito 11-02 de Puerto Plata, permitiendo identificar áreas de mejora y fortalecimiento en el ambiente educativo. Esto, a su vez, tiene importantes implicaciones para la educación dominicana al contribuir a la implementación de estrategias y políticas más efectivas para promover una convivencia escolar positiva.

Palabras clave: Convivencia, ciberconvivencia, secundaria, primer ciclo, violencia, acoso escolar, cultura de paz, convivencia positiva.

Abstract

This study aims to analyze school coexistence in third-grade secondary schools in District 11-02 of Puerto Plata during the year 2024, with the purpose of understanding and improving the educational environment. The methodology adopted was a mixed design of exploratory scope, covering students, teachers, counselors and psychologists of the educational centers that teach the third year of secondary school. To collect information, two instruments were used: questionnaires directed to teachers, students, counselors and psychologists of the educational centers under study. Data analysis was carried out using tools such as Excel and IBM SPSS for quantitative analysis, and content analysis for qualitative data. The results of this research provide a comprehensive view of school coexistence in District 11-02 of Puerto Plata, allowing us to identify areas for improvement and strengthening in the educational environment. This, in turn, has important implications for Dominican education by contributing to the implementation of more effective strategies and policies to promote positive school coexistence.

Keywords: Coexistence, cybercoexistence, secondary school, first cycle, violence, bullying, culture of peace, positive coexistence.

1. Introducción

La convivencia escolar es clave para la calidad del ambiente educativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Una convivencia positiva se basa en relaciones saludables, respeto a la diversidad y ausencia de violencia. No obstante, muchas escuelas enfrentan problemas como violencia, bullying, acoso y discriminación, los cuales afectan el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Este estudio analiza la convivencia escolar en el distrito 11-02 de Puerto Plata, centrándose en las relaciones entre estudiantes, docentes y orientadores, así como en las estrategias de las instituciones para fomentar un clima escolar positivo. Además, aborda la ciberconvivencia como un desafío emergente en la era digital, donde las interacciones en redes sociales han introducido nuevas formas de bullying, acoso y discriminación.

En la ciudad de San Felipe de Puerto Plata, diversos centros educativos que imparten el tercer grado de secundaria han requerido la intervención de la Policía Escolar y el Tribunal de Niños, Niñas y Adolescentes debido a problemas de convivencia escolar negativa entre los estudiantes. Estas situaciones han generado tensiones en el ambiente escolar, subrayando la necesidad de un enfoque integral para resolverlas.

Este preocupante fenómeno también ha sido objeto de estudios en la República Dominicana y otros países de Latinoamérica, los cuales han destacado la importancia de mejorar la convivencia escolar como un aspecto clave para el desarrollo educativo. Santana et al. (2023) señalan una alta prevalencia de acoso escolar y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, siendo la violencia verbal, como insultos entre compañeros, la más común. También resaltan la existencia de un marco normativo del Ministerio de Educación para promover la convivencia escolar.

Por otro lado, investigaciones como la de Mayo Quinteros (2020), que evaluó la percepción de estudiantes en una muestra de 100 alumnos, revelaron que la mayoría califican la convivencia escolar como “regular”, indicando la necesidad de trabajar mejorar ese aspecto. De manera similar, Leyton-Leyton (2020) examinó estudios en Argentina, Chile, Colombia y México, evidenciando que la violencia escolar se aborda principalmente mediante sanciones y que falta formación adecuada para los docentes en temas de convivencia escolar. Además, destacó el papel del respeto, la participación y la valoración de la diversidad cultural para construir un ambiente escolar positivo.

Esta investigación busca abordar la creciente preocupación sobre el impacto negativo de la falta de convivencia positiva en el desarrollo personal y académico de los estudiantes del distrito 11-02 de Puerto Plata. Mejorar la convivencia escolar no solo beneficia a los alumnos, sino también a la sociedad en general, ya que los adolescentes de hoy serán los ciudadanos y líderes del mañana.

La convivencia escolar es un elemento fundamental en la calidad del ambiente educativo y en el desarrollo integral de los estudiantes. En este estudio se ha planteado la necesidad de investigar y comprender a fondo las dinámicas de convivencia en los centros educativos de primer ciclo de nivel secundario del distrito 11-02 de Puerto Plata, para lo que se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar la convivencia escolar en los centros educativos de tercer grado de secundaria del distrito 11-02 de Puerto Plata, durante el año 2024, para comprender y mejorar el ambiente educativo.

Objetivos específicos:

- Analizar realidad de la convivencia escolar en los centros educativos de tercer grado de secundaria del distrito 11-02, desde la perspectiva de los estudiantes, docentes y orientadores.
- Analizar las diversas formas en las que se manifiesta la violencia en el contexto escolar y su prevalencia en los centros educativos de tercer grado de secundaria del distrito 11-02.
- Identificar las principales situaciones que afectan la convivencia escolar en los centros educativos del distrito 11-02.
- Determinar los principales medios y mecanismos utilizados en la escuela para la prevención de violencia, así como para dar respuesta a situaciones de violencia.

La investigación se enfoca en analizar y mejorar la convivencia escolar en tercer grado de secundaria, destacando su importancia para el desarrollo estudiantil, y aborda perspectivas de estudiantes, docentes y orientadores, así como estrategias contra la violencia.

2. Metodología

Este estudio emplea un enfoque mixto con métodos cualitativos y cuantitativos, proporcionando una visión integral del fenómeno. Con un diseño no experimental, descriptivo y transversal, analiza las variables en un único momento sin manipulación. Se utilizaron fuentes primarias y secundarias para explorar la convivencia escolar en los centros educativos seleccionados.

La muestra de la investigación se determinó utilizando la fórmula de Cochran (1977), obteniendo que 241 estudiantes serían representativos de una población total de 646. En el caso de los docentes y orientadores, con poblaciones de 40 y 5

respectivamente, se trabajó con la totalidad de ambos grupos de centros educativos públicos del distrito educativo 11-02 que presentaron mayores problemas de convivencia escolar en 2024, abarcando jornadas matutina, vespertina y extendida del tercer grado de secundaria.

Se emplearon dos encuestas como instrumentos principales para la recolección de datos, dirigidas a estudiantes, docentes y orientadores. Estas herramientas permitieron recopilar información tanto cuantitativa como cualitativa en el contexto del estudio. La validez de los instrumentos fue rigurosamente evaluada mediante el juicio de expertos, incluyendo orientadores, psicólogos escolares y técnicos distritales especializados en educación secundaria. Para garantizar la confiabilidad de las encuestas, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo índices de 0.813 para docentes y orientadores, y 0.883 para estudiantes, lo que confirma consistencia de las encuestas.

Tabla 1. Instrumentos y técnicas de recopilación

Levantamiento	Instrumento – técnica	Unidad de análisis
Cuantitativo	Encuesta	Docentes y orientadores
		Estudiantes
Cualitativo	Encuesta	Docentes y orientadores
		Estudiantes

Nota. Encuesta aplicada a estudiantes, docentes y orientadores para evaluar la convivencia escolar en los centros educativos de tercer grado de secundaria del distrito 11-02.

Los datos cuantitativos se analizaron con Microsoft Excel e IBM SPSS Statistics, mientras que los cualitativos se abordaron mediante análisis de contenido. Las limitaciones incluyeron posibles sesgos de representatividad, participación voluntaria, restricciones de tiempo y recursos, así como desafíos en la interpretación subjetiva y sesgos de información.

3. Resultados y discusión

3.1. Resultados

En esta sección se presenta el análisis de los resultados de los datos obtenidos mediante los instrumentos implementados en este estudio que exploran la convivencia escolar dentro de los centros educativos de tercer grado de secundaria distrito 11-02., destacando las manifestaciones más comunes observadas en estos contextos.

Tabla 2. Situaciones de violencia más frecuentes desde las perspectiva docente y estudiantil

Centro	Actor	Situaciones de violencia											
		S1		S2		S3		S4		S5		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CE.1	Docente	5	16.67 %	2	18.18 %	4	14.81 %	0	0 %	1	100 %	12	17.14 %
	Estudiante	23	14.74 %	5	11.63 %	4	22.22 %	21	18.42 %	1	11.11 %	54	15.88 %
CE.2	Docente	7	23.33 %	1	9.09 %	4	14.81 %	0	0 %	0	0 %	12	17.14 %
	Estudiante	19	12.18 %	5	11.63 %	3	16.67 %	28	24.56 %	3	33.33 %	58	17.06 %
CE.3	Docente	12	40. %	7	63.64 %	13	48.15 %	1	100 %	0	0 %	33	47.14 %
	Estudiante	101	64.74 %	31	72.09 %	11	61.11 %	50	43.86 %	2	22.22 %	195	57.35 %
CE.4	Docente	6	20. %	1	9.09 %	6	22.22 %	0	0 %	0	0 %	13	18.57 %
	Estudiante	13	8.33 %	2	4.65 %	0	0 %	15	13.16 %	3	33.33 %	33	9.71 %
Total	Docente	30	100 %	11	100 %	27	100 %	1	100 %	1	100 %	70	100 %
	Estudiante	156	100 %	43	100 %	18	100 %	114	100 %	9	100 %	340	100 %

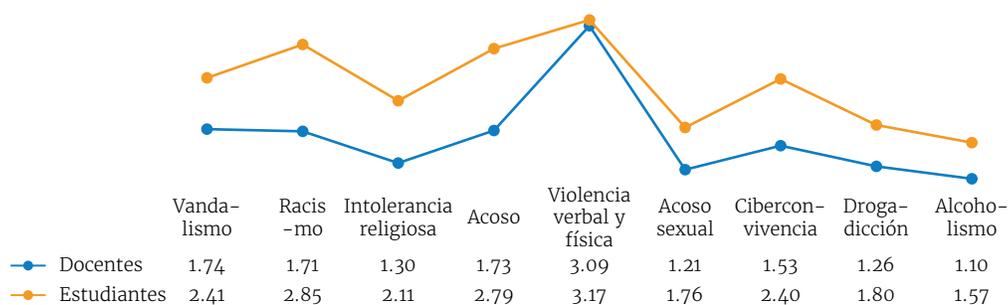
Nota. Encuesta aplicada a estudiantes, docentes y orientadores para evaluar la convivencia escolar en los centros educativos de tercer grado de secundaria del distrito 11-02.

Situaciones observadas: S1= Bullying, S2= Discriminación por género, S3= Ciberconvivencia, S4= Conflictos entre grupos de estudiantes, S5= Otros (especificar).

Los resultados de la Tabla 2 revelan que el bullying constituye el principal problema de violencia en los centros educativos estudiados, con una incidencia particularmente alta según la perspectiva estudiantil: 64.74 % en el CE.3 y 12.18 % en el CE.2. Además, los conflictos entre grupos de estudiantes emergen como la segunda problemática más significativa, especialmente en el CE.2 (24.56 %) y el CE.3 (43.86 %).

De acuerdo con lo anterior la Figura 1 presenta la comparación de la media de las respuestas proporcionadas por docentes, orientadores y estudiantes sobre los problemas de convivencia que se observan en el centro educativo.

Figura 1. Frecuencia de problemas de convivencia entre estudiantes en el centro educativo



Nota. Encuesta aplicada a estudiantes, docentes y orientadores para evaluar la convivencia escolar en los centros educativos de tercer grado de secundaria del distrito 11-02.

La Figura 1 muestra que la “Violencia verbal y física” es el principal problema en los centros educativos, con valoraciones similares entre estudiantes (3.17) y docentes y orientadores (3.09). Sin embargo, los estudiantes perciben con mayor intensidad problemas como el “Racismo” (2.85 y 1.71) y el “Acoso”. En contraste, el “Alcoholismo” y el “Acoso sexual” son los problemas menos reportados, con puntajes bajos en ambos grupos.

3.2. Discusión de los resultados

Esta investigación resalta la convivencia escolar como un elemento esencial para una educación de calidad, en consonancia con lo planteado por Delors (1996). Los hallazgos revelan percepciones mayoritariamente positivas del ambiente escolar entre estudiantes, docentes y orientadores, aunque se identifican desafíos específicos como el bullying y la ciberconvivencia negativa.

Si bien los casos de acoso y discriminación no son frecuentes, existen antecedentes que subrayan la necesidad de una vigilancia continua, en contraste con estudios como el de Santana et al. (2023). En cuanto a la ciberconvivencia, aunque los problemas se reportan con menor frecuencia, su reconocimiento como una preocupación, según Pozas Rivera et al. (2018), evidencia la importancia de fomentar relaciones positivas en entornos digitales. Los mecanismos actuales para mejorar la convivencia, como talleres y apoyo psicológico, han mostrado efectividad, pero requieren refuerzo mediante estrategias complementarias. Esto coincide con Palomino et al. (2010), que destaca la necesidad de apoyo emocional para los estudiantes.

La investigación concluye que un enfoque integral basado en la prevención, la intervención y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales es clave para crear entornos escolares seguros y propicios para el desarrollo integral de los estudiantes.

4. Conclusiones

Los hallazgos del estudio revelan que, aunque la percepción general de docentes, estudiantes y orientadores sobre la convivencia escolar es mayoritariamente positiva, existen discrepancias significativas al comparar esta percepción con los registros oficiales de incidentes. Muchos participantes reportaron haber presenciado o sufrido actos de violencia escolar, lo que pone en evidencia problemas subyacentes en las dinámicas escolares. Entre estos destacan el bullying, el uso de lenguaje inapropiado, agresiones verbales y físicas, ciberconvivencia negativa y acoso escolar, siendo el bullying el más prevalente y la principal causa de otras conductas perjudiciales que afectan el bienestar estudiantil.

La ciberconvivencia negativa destaca la necesidad de estrategias integrales que aborden tanto la convivencia presencial como la digital. Si bien las normas de convivencia y el trabajo del departamento de psicología son valorados como efectivos, se

identifican áreas de mejora, como mayor presencia de la policía escolar, talleres sobre convivencia y resolución de conflictos, y mayor involucramiento de las familias.

Las conclusiones enfatizan la urgencia de reforzar las normas de convivencia y adaptar las estrategias educativas a los desafíos actuales. Programas de formación continua para docentes y estudiantes resultan esenciales para promover un entorno basado en el respeto, la colaboración y la paz, lo que contribuirá a reducir conflictos y a construir una comunidad educativa más segura, inclusiva y armónica.

5. Referencias

- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* [compendio]. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=es
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, (80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Mayo Quinteros, M. I. (2020). *Convivencia escolar en el Centro de Educación Básica Alternativa Paeba Piloto Regional, Callao 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/53006>
- Palomino, M. L., & Paz, A. D. (2010). Los problemas de convivencia escolar: Percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9(2), 85-105. <https://doi.org/10.22490/25391887.674>
- Pozas Rivera, J., Morales Reynoso, T., & Martínez-Vilchis, R. (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la prevención del cyberbullying. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 239-250. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i2.1953>
- Santana, M., Montes-Oca, G., & Cabrera, R. M. (2023). Medidas disciplinarias como factor de una convivencia escolar positiva en República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 7(2), 7-29.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp7-29>

PROGRAMA PSIKOR: INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA FAMILIAR PARA LA MEJORA DEL AJUSTE PSICOSOCIAL ADOLESCENTE

PSIKOR Program: family psychoeducational intervention for the improvement of adolescent psychosocial adjustment

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp169-182>

Lorea Azpiazu Izaguirre

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

 <https://orcid.org/0000-0002-9354-5805>

 lorea.azpiazu@ehu.eus

Elda Ugarte Mota

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

 <https://orcid.org/0009-0007-4158-1189>

 eugarte026@ikasle.ehu.eus

María Sánchez Gómez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

 <https://orcid.org/0009-0007-1444-7734>

 msanchezgomez399@gmail.com

Eider Goñi Palacios

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

 <https://orcid.org/0000-0003-1821-6144>

 eider.goni@ehu.eus



Resumen

El grupo de investigación Psikor se centra en el ajuste psicosocial de los adolescentes, un factor crucial para su desarrollo educativo, evaluado a través del rendimiento académico, la implicación escolar y el bienestar subjetivo. Psikor ha identificado variables clave que afectan este ajuste, clasificándolas en contextuales y psicoinstruccionales, lo que ha llevado al desarrollo del Modelo Psikor, un marco integral para intervenciones psicoeducativas. Este estudio presenta un programa psicoeducativo diseñado para familias de adolescentes con el objetivo de mejorar su ajuste psicosocial basado en dicho modelo. Se realizó una revisión exhaustiva de programas psicoeducativos basados en evidencia científica en España, enfocándose en variables psicológicas y de ajuste sociopersonal. Se diseñó un programa dirigido a familias tras contactar diversas AMPAS en la CAV, logrando la participación de 40 progenitores que evaluaron la formación junto a seis formadoras. El programa consistió en ocho sesiones semanales que abordaron temas como características adolescentes, autoconcepto, estilos parentales, inteligencia emocional y resiliencia. La formación fue implementada por seis profesionales cualificados mediante plataformas digitales. Se usaron cuestionarios para evaluar la satisfacción con las sesiones. Los resultados reflejan una valoración positiva del programa y una mejora en la percepción sobre las prácticas educativas. Este programa representa un avance significativo en la aplicación de la investigación sobre ajuste psicosocial, ofreciendo estrategias prácticas para mejorar las habilidades parentales y el ajuste escolar de los estudiantes.

Palabras clave: Ajuste psicosocial, intervención psicoeducativa, familias adolescentes.

Abstract

The Psikor research group focuses on the psychosocial adjustment of adolescents, a crucial factor for their educational development, evaluated through academic performance, school involvement, and subjective well-being. Psikor has identified key variables affecting this adjustment, classifying them into contextual and psycho-instructional variables, which led to the development of the Psikor Model, a comprehensive framework for psychoeducational interventions. This study presents a psychoeducational program designed for families of adolescents with the aim of improving their psychosocial adjustment based on this model. An extensive review of evidence-based psychoeducational programs in Spain was conducted, focusing on psychological and socio-personal adjustment variables. A program targeting families was designed after contacting various Parent-Teacher Associations (AMPAS) in the Basque Autonomous Community, achieving the participation of 40 parents who evaluated the training alongside six trainers. The program consisted of eight weekly sessions addressing topics such as adolescent characteristics, self-concept, parental styles, emotional intelligence, and resilience. The training was implemented by six qualified professionals using digital platforms. Questionnaires were used to evaluate session satisfaction. The results reflect a positive assessment of the program and an improvement in perception of educational practices. This program represents a significant advancement in applying research on psychosocial adjustment, offering practical strategies to improve parental skills and students' school adjustment.

Keywords: Psychosocial adjustment, psycho-educational intervention, adolescent families.

1. Introducción

Desde 2007, el grupo de investigación Psikor ha desarrollado una trayectoria significativa, evolucionando desde el análisis inicial del autoconcepto multidimensional hacia un estudio integral del ajuste personal y escolar mediante modelos de ecuaciones estructurales. Este enfoque se centra en el ajuste psicosocial, entendido como la capacidad de adaptación de las personas al entorno para lograr bienestar, integración y consecución de objetivos (Madariaga et al., 2014). Dada la importancia del contexto escolar en la vida adolescente, el ajuste psicosocial se ha evaluado principalmente a través de dos indicadores clave: el ajuste escolar y el bienestar subjetivo. El ajuste escolar se define como la adaptación a las demandas y características del sistema educativo (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004), y se mide mediante el rendimiento académico y la implicación escolar. Esta última se conceptualiza como el proceso psicológico que refleja el compromiso con la escuela y la motivación por aprender (Simons-Morton y Chen, 2009). Por su parte, el bienestar subjetivo se entiende como la percepción individual sobre cuán placentera, deseable y satisfactoria es la vida en general (Diener, 2009).

Las investigaciones del grupo Psikor han identificado variables clave que influyen en el ajuste psicosocial de los adolescentes, categorizándolas en dos niveles según el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner: contextuales (clima escolar, apoyo social y estilos educativos parentales) y psicoinstruccionales (autoconcepto, resiliencia, inteligencia emocional, motivación escolar y pensamiento crítico). A través de este enfoque sistemático, el grupo ha desarrollado y validado progresivamente el Modelo Psikor, respaldado por diversas investigaciones cuyos resultados han sido publicados en revistas científicas de alto impacto (Antonio-Aguirre et al., 2015; Axpe et al., 2019; Azpiazu et al., 2021, 2023; Fernández-Lasarte et al., 2019; Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2016a; Rodríguez-Fernández et al., 2016b). Esta aproximación holística se alinea con los principios de la educación positiva, aspirando no solo a potenciar el éxito académico, sino también a fomentar el bienestar emocional y el desarrollo personal de los estudiantes (Brunzell et al., 2020; Seligman y Adler, 2018). El Modelo Psikor proporciona un marco comprehensivo para entender la dinámica de las influencias que facilitan el ajuste psicosocial, permitiendo una visión integrada de los factores que contribuyen al desarrollo positivo de los adolescentes en el contexto educativo.

Desde 2019, Psikor ha intensificado su enfoque en el ajuste escolar, abordándolo desde una doble perspectiva: (1) La investigación básica, que continúa refinando y validando modelos teóricos en diversas poblaciones y contextos educativos; y (2) la investigación aplicada, que se materializa en el desarrollo e implementación de programas de intervención diseñados específicamente para mejorar el ajuste escolar en diversos contextos educativos. Este paso importante dado por el grupo hacia una investigación más aplicada, fue impulsado por la necesidad de traducir los hallazgos teóricos en intervenciones prácticas que pudieran tener un impacto directo en el ámbito educativo. Esta transición hacia la investigación aplicada se fundamentó en varios factores:

- **Madurez del modelo teórico:** Tras años de investigación básica y el desarrollo de modelos de ecuaciones estructurales, Psikor había logrado identificar las variables clave que influyen en el ajuste escolar. Este conocimiento sólido proporcionó una base firme para diseñar intervenciones efectivas.
- **Demanda social:** La creciente preocupación por el bienestar estudiantil y el rendimiento académico en la sociedad actual exigía respuestas prácticas basadas en evidencia científica.
- **Enfoque integral:** La comprensión del ajuste escolar como un fenómeno multifacético, que incluye tanto la implicación escolar como el desempeño académico, requería un abordaje más holístico y aplicado.
- **Principios de la educación positiva:** El grupo reconoció la importancia de no solo buscar el éxito académico, sino también promover el bienestar emocional y el desarrollo personal de los estudiantes, alineándose con las tendencias actuales en educación.
- **Potencial de impacto:** La investigación aplicada ofrecía la oportunidad de traducir años de conocimiento teórico en programas de intervención concretos, con el potencial de mejorar directamente la vida de los estudiantes y la práctica educativa.

En definitiva, esta evolución hacia la investigación aplicada ha representado un paso natural y necesario en la trayectoria de Psikor, permitiendo al grupo, no solo contribuir al conocimiento científico, sino también ofrecer soluciones prácticas a los desafíos educativos contemporáneos.

Concretamente, uno de los resultados derivados de esta investigación aplicada ha sido la creación del Programa Psikor, una intervención psicoeducativa dirigida a familias de alumnado adolescente para mejorar su ajuste escolar y personal. La decisión de que la población diana de la intervención fueran las familias del alumnado adolescente se sustentó en las investigaciones de Psikor (Antonio-Aguirre et al., 2015; Axpe et al., 2019; Azpiazu et al., 2021, 2023; Fernández-Lasarte et al., 2019; Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2016a; Rodríguez-Fernández et al., 2016b) y otros estudios nacionales e internacionales (Bas-harpoor et al., 2022; Gao et al., 2019; Henry et al., 2009; Tomás et al., 2020), que muestran que la familia juega un papel fundamental en el ajuste personal y escolar de los estudiantes (Revuelta et al., 2024):

- El apoyo parental está estrechamente relacionado con el desarrollo personal de los adolescentes y desempeña un papel clave en su ajuste psicológico, sirviendo como factor de protección.

- La familia es considerada el principal agente de socialización en el desarrollo de niños y adolescentes, ejerciendo un rol determinante en el ajuste escolar, el comportamiento y las habilidades sociales de los niños y adolescentes en el entorno escolar.
- Cuando las relaciones entre padres e hijos adolescentes se caracterizan por el afecto, el apoyo y la comunicación, se favorece tanto el ajuste personal como el escolar de los hijos. La calidad del vínculo y las relaciones familiares, caracterizadas por interacciones afectuosas, abiertas y confiadas, tienen un efecto positivo en el desempeño y ajuste escolar de los hijos.
- El grupo Psikor ha identificado los estilos educativos parentales como una de las variables contextuales clave que influyen en el ajuste escolar, entendido como la combinación de implicación escolar y desempeño académico. Las expectativas que tienen los padres sobre los logros académicos de sus hijos son uno de los mejores predictores del éxito escolar y ajuste social de los niños.

En resumen, las investigaciones del grupo Psikor han revelado que el entorno familiar juega un papel fundamental en el ajuste personal y académico de los estudiantes. Factores clave como el apoyo parental, los estilos educativos, la calidad de las relaciones intrafamiliares y las expectativas de los padres ejercen una influencia significativa tanto en la implicación escolar como en el rendimiento académico de los alumnos. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar el contexto familiar en el desarrollo educativo y justifican la necesidad de diseñar, implementar y evaluar programas de intervención dirigidos a las familias de estudiantes adolescentes, con el objetivo de potenciar estos aspectos positivos y, en consecuencia, mejorar el desempeño escolar general. Por tanto, a continuación, se describe el programa desarrollado en este grupo de investigación, su diseño, implementación y evaluación.

2. Metodología

Participantes

Se inscribieron en el programa formativo un total de 40 padres y madres (77,5 % mujeres y el 22,5 % hombres) de 39 a 54 años ($M = 46,90$; $dt = 4,03$) de adolescentes pertenecientes a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de diversos centros educativos del País Vasco. Sin embargo, se recogieron una media de 9,5 respuestas en cada una de las sesiones puesto que no participaron todas las personas inscritas en ninguna de las sesiones.

Variables e instrumentos

Para conocer la valoración por parte de los progenitores acerca del programa formativo se elaboró un cuestionario ad-hoc compuesto por 9 preguntas a responder en

una escala tipo Likert de 5 puntos (donde 1 = en completo desacuerdo y 5 = en completo acuerdo). Dichos ítems evaluaban la satisfacción general con cada sesión, así como con los contenidos trabajados en cada una, las explicaciones recibidas, la dinamización por parte de las formadoras, la aportación de cada participante, la participación general, el conocimiento adquirido, la motivación por el cambio y la capacidad de reflexión. También se añadieron dos preguntas abiertas para recoger información sobre las fortalezas y debilidades del programa.

Para conocer la valoración por parte de las formadoras acerca del programa formativo se creó un cuestionario ad hoc compuesto por 11 preguntas cerradas (donde 1 = completo desacuerdo y 5 = completo acuerdo) en las que se hacía una valoración general del desarrollo de la y se recogía la valoración respecto al diseño del programa (adecuación de actividades realizadas y su fidelidad con el diseño inicial). El cuestionario también constaba de dos preguntas abiertas relativas a los aspectos reseñables y de mejora observados en la sesión.

Procedimiento

En primera instancia, se realizó una exhaustiva revisión de diversos programas psicoeducativos basados en evidencia científica e implementados en España, enfocados en variables psicológicas y de ajuste sociopersonal (Martínez, 2009; Oliva et al., 2007; Rodrigo et al., 2010; Rodrigo et al., 2015). Esta revisión tuvo como objetivo analizar sus fundamentos metodológicos, estructura, duración y recomendaciones sobre el número óptimo de participantes, entre otros aspectos relevantes (Lozano y Valero, 2017). A partir de este análisis, y considerando los resultados previos sobre la relación entre variables psicológicas y ajuste psicosocial, se diseñaron las directrices generales de un programa de intervención familiar dirigida a familias. Posteriormente, se desarrollaron actividades específicas para cada una de las sesiones propuestas.

Para la obtención de la muestra, se implementó un proceso estructurado en tres fases. En primer lugar, se asignó a tres investigadores la responsabilidad de coordinar el reclutamiento, cada uno encargado de una provincia de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Seguidamente, se elaboró un listado exhaustivo de todos los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la región. A partir de este listado, se realizó una selección aleatoria de centros, a los cuales se les envió una comunicación por correo electrónico. En dicha comunicación, se informaba sobre la disponibilidad del grupo de investigación para proporcionar formación a los progenitores del alumnado adolescente. Se solicitó a los centros que difundieran esta información a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) correspondientes. Los centros que accedieron transmitieron la información a sus respectivas AMPA. Aquellas AMPA que mostraron interés se pusieron en contacto con los investigadores asignados. En este punto, se les proporcionó una explicación detallada sobre los objetivos del estudio y las características de la formación ofrecida. Este proceso permitió el reclutamiento progresivo de participantes, ya que las AMPA facilitaron la información

a los progenitores del alumnado adolescente, y aquellos interesados se inscribieron voluntariamente en la formación.

Debido al elevado número de inscripciones 40 progenitores en total, se establecieron dos grupos para recibir la formación. Tras la impartición de las sesiones formativas, se procedió a la recolección de datos para evaluar la eficacia y la percepción de la formación recibida. Este proceso de evaluación se llevó a cabo mediante dos vías principales: (1) Cuestionario de satisfacción: Al finalizar cada sesión formativa, se solicitó a los participantes que completaran un cuestionario de satisfacción estandarizado; y (2) Observaciones de las instructoras: Las formadoras fueron instruidas para registrar observaciones detalladas sobre la dinámica del grupo y el desarrollo de la formación inmediatamente después de cada sesión. Una vez recopilada toda esta información, se realizaron los análisis estadísticos. Estos análisis permitieron evaluar de manera cuantitativa y cualitativa la satisfacción tanto de los participantes como de las instructoras con respecto a diversos aspectos de la formación impartida.

3. Resultados y discusión

Diseño del programa

El objetivo del programa de intervención psicoeducativa consiste en reforzar la formación psicoeducativa de progenitores de alumnado adolescente, partiendo de un trabajo de introspección y reflexión sobre sí, en torno a las variables psicológicas relacionadas con el ajuste escolar: autoconcepto, inteligencia emocional y resiliencia. Derivados de este objetivo general, se establecerían los 3 siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la reelaboración, por parte de los padres y madres, de sus conocimientos, creencias y actitudes en torno a la adolescencia.
- Facilitar la reflexión de los padres y madres acerca de sí mismos y de sus prácticas educativas.
- Proporcionar conocimientos y técnicas a los padres y madres para el fomento de su apoyo a sus hijos e hijas adolescentes.

El programa de formación para progenitores de alumnado adolescente se diseñó como una intervención estructurada y comprensiva, abarcando ocho sesiones semanales. Cada sesión se enfocó en un tema específico, siguiendo una progresión lógica: características adolescentes, autoconcepto, estilos parentales (comunicación y afecto), percepción y comprensión emocional, regulación emocional, resiliencia, estilos parentales (normas y gestión del conflicto), y una sesión final de cierre (Tabla 1). Esta estructura permitió una adquisición gradual y sistemática de conocimientos y habilidades parentales.

Para la implementación del programa, se constituyó un equipo de seis profesionales altamente cualificados, pertenecientes al grupo de investigación. Estos formadores fueron seleccionados por su experiencia y conocimientos especializados en las áreas temáticas del programa. Con el objetivo de enriquecer la experiencia formativa, las sesiones fueron impartidas por parejas de formadores, cuyas áreas de especialización se complementaban. Previo al inicio del programa, el equipo recibió una capacitación exhaustiva que abarcó no solo los contenidos específicos, sino también la metodología pedagógica, los objetivos del programa y las estrategias para fomentar la participación activa en un entorno virtual.

La preparación del programa incluyó la elaboración de materiales formativos específicos para cada sesión y la selección de plataformas digitales adecuadas. Se optó por utilizar Zoom para las sesiones en vivo y Google Drive para el almacenamiento y compartición de materiales, considerando su accesibilidad y familiaridad para los participantes. Además, se diseñó un cuestionario de valoración para evaluar la eficacia y satisfacción de los participantes con la formación recibida.

Tabla 1. Sesiones y objetivos del Programa Psicoeducativo para Padres y Madres

Sesión 1	Presentación del programa y Características adolescentes
Objetivos	Presentar el programa, a las personas formadoras y participantes
	Ajustar las expectativas y establecer las normas de participación
	Conocer los cambios físicos, cognitivos, emocionales y de relaciones sociales que se dan en la adolescencia
	Entender las consecuencias de estos cambios sobre la conducta adolescente y las relaciones en la familia
Sesión 2	Mejorando el autoconcepto
Objetivos	Saber qué es el autoconcepto/autoestima y cómo se forma, y conocer la diferencia entre el yo real y el yo ideal
	Identificar el propio autoconcepto y expresiones de baja autoestima
	Identificar las distorsiones cognitivas que pueden estar afectando al autoconcepto
	Conocer estrategias para mejorar el autoconcepto
Sesión 3	¿Cómo expreso mi afecto y me comunico con mi hijo/a?
Objetivos	Conocer qué son los estilos educativos parentales
	Entender los cambios de comunicación y expresión de afecto con los progenitores que necesitan los adolescentes
	Identificar pautas correctas de comunicación entre padres/madres-hijos/as

Sesión 4	La importancia de la inteligencia emocional (I): la percepción y comprensión emocional
Objetivos	Atender y percibir las diferentes emociones
	Comprender, diferencias y etiquetar las emociones
	Aprender a ser conscientes de la propia emoción
	Tomar conciencia de la influencia de las emociones en los pensamientos y la conducta
Sesión 5	La importancia de la inteligencia emocional (II): la percepción y comprensión emocional
Objetivos	Aprender estrategias para regular las emociones negativas y utilizarlas
Sesión 6	Potenciando la resiliencia: el pensamiento alternativo
Objetivos	Conocer en qué consiste la resiliencia
	Conocer estrategias para lograr un pensamiento alternativo
Sesión 7	La disciplina y la resolución de conflictos
Objetivos	Conocer formas adecuadas e inadecuadas de control parental
	Entender que el conflicto puede ser positivo para el cambio
	Conocer las fases en la resolución de conflictos
	Identificar estrategias adecuadas para resolver conflictos
Sesión 8	Cierre del programa
Objetivos	Repasar las ideas y contenidos más importantes del taller
	Ofrecer tareas para fortalecer estrategias más complejas o que hayan presentado mayor dificultad
	Reflexionar sobre el ajuste del taller a las expectativas iniciales
	Evaluar el programa y aplicar los cuestionarios post-test
	Despedir y cerrar el programa agradeciendo la participación

Valoración del programa

Tras la conclusión del programa, se procedió a la recolección y análisis riguroso de las respuestas de los cuestionarios de valoración. Este proceso analítico tuvo como objetivo evaluar la efectividad del programa y el nivel de satisfacción de los participantes, proporcionando información crucial para futuras mejoras y adaptaciones del programa.

Los resultados de las valoraciones realizadas por los progenitores participantes reflejan una acogida muy positiva del programa formativo (Izar-de-la-Fuente et al., 2023). La satisfacción general con la propuesta obtuvo una puntuación media de 4,07 sobre 5 en todas las sesiones, lo que indica un alto nivel de aprobación. Los aspectos mejor valorados fueron los contenidos trabajados (media de 4,53 sobre 5), las explicaciones proporcionadas por las formadoras (4,61) y la dinamización de las sesiones (4,48). Los participantes destacaron que el contenido era interesante y que las actividades promovían la reflexión, la participación y el desarrollo del conocimiento. Además, informaron de cambios positivos en sus niveles de conocimiento (media de 3,95), motivación para aplicar estrategias adecuadas (4,11) y capacidad de reflexión sobre las cuestiones abordadas (4,27). Sin embargo, se identificaron áreas de mejora, principalmente en relación con la participación personal y grupal, que obtuvieron puntuaciones medias de 3,90 y 3,85 respectivamente, siendo estos los aspectos con menor valoración.

Los resultados muestran una valoración generalmente positiva de la implementación del programa por parte de las formadoras (Ramos-Díaz et al., 2023). Las formadoras muestran que la sesión se ha desarrollado de forma positiva con una puntuación de 4.46, y se destaca que no ha habido conductas que hayan interferido, alcanzando una puntuación de 4.69. Sin embargo, se observan áreas de mejora, como los comentarios positivos espontáneos (3.13) y la participación en la formulación de dudas (3.13). La respuesta de los participantes fue satisfactoria (4.18), y se registró una buena disposición para compartir reflexiones sobre lo tratado (3.75). En general, la ausencia de comentarios o actitudes de rechazo fue total, con una puntuación perfecta de 5.00. En cuanto a la valoración del diseño inicial por parte de las formadoras, los resultados también son alentadores. Se detectaron los conocimientos previos de los participantes con una puntuación de 3.63 y se ofrecieron ejemplos a lo largo de la sesión (4.14). Las educadoras comprobaron que los participantes entendían sus explicaciones (4.55). Sin embargo, algunos participantes necesitaron menos tiempo del programado para realizar las actividades, ya que les resultaron fáciles (1.59), mientras que otros requirieron más tiempo debido a su dificultad (1.99). La duración de la sesión fue considerada adecuada (2.79) y se lograron los objetivos planteados con una puntuación de 4.50.

4. Conclusiones

El Programa Psikor representa un avance significativo en la aplicación práctica de la investigación sobre ajuste escolar y personal en adolescentes. Esta intervención psicoeducativa, dirigida a familias, se fundamenta en años de investigación rigurosa y en el modelo teórico desarrollado por el grupo Psikor. La decisión de enfocar la intervención en las familias se basa en la evidencia sólida que subraya el papel crucial del entorno familiar en el ajuste personal y escolar de los adolescentes (Antonio-Aguirre et al., 2015; Axpe et al., 2019; Azpiazu et al., 2021, 2023; Basharpour et al., 2022; Gao et al., 2019). Factores como el apoyo parental, los estilos educativos y la calidad de las relaciones intrafamiliares han demostrado tener una influencia significativa en la

implicación escolar y el rendimiento académico de los estudiantes (Axpe et al., 2019; Azpiazu et al., 2023; Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

El diseño integral del programa, con sus ocho sesiones temáticas cuidadosamente estructuradas, aborda de manera comprensiva los aspectos clave identificados en el Modelo Psikor. Esta estructura permite una progresión lógica en el aprendizaje y desarrollo de habilidades parentales, cubriendo temas esenciales como las características de la adolescencia, el autoconcepto, los estilos parentales, la inteligencia emocional y la resiliencia. Además, la implementación exitosa del programa en un entorno online demuestra su flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades actuales. El uso de plataformas como Zoom y Google Drive facilitó la accesibilidad y participación de los progenitores, manteniendo la calidad y eficacia de la intervención incluso en un formato virtual.

Por otro lado, las evaluaciones de los participantes indican una alta satisfacción con el programa, destacando especialmente la calidad de los contenidos, las explicaciones proporcionadas por las formadoras y la dinamización de las sesiones. Esto sugiere que el programa no solo es teóricamente sólido, sino también prácticamente efectivo y bien recibido por su público objetivo. Sin embargo, el feedback recibido también ha permitido identificar áreas de mejora, particularmente en aspectos como la participación personal y grupal. Estas observaciones proporcionan valiosa información para futuras iteraciones del programa, permitiendo un refinamiento continuo de la intervención.

La experiencia adquirida a través de este programa sienta las bases para estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de la intervención en el ajuste escolar y personal de los adolescentes. Además, abre nuevas líneas de investigación sobre la efectividad de intervenciones familiares en el contexto educativo. En resumen, el Programa Psikor demuestra el potencial de traducir la investigación teórica en intervenciones prácticas efectivas. Su enfoque holístico, basado en evidencia científica, ofrece una herramienta prometedora para mejorar el ajuste escolar y personal de los adolescentes a través del fortalecimiento de las competencias parentales. Este programa no solo contribuye al campo de la psicología educativa y el bienestar adolescente, sino que también establece un modelo para futuras intervenciones que busquen integrar la investigación académica con la práctica educativa.

5. Referencias

- Antonio-Agirre, I., Azpiazu-Izaguirre, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67401>
- Appleton, J., Christeson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>

- Axpe, I., Rodríguez-Fernández, A., Goñi, E., & Antonio-Agirre, I. (2019). Parental socialization styles: the contribution of paternal and maternal affect/communication and strictness to family socialization style. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *16*, 2204. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122204>
- Azpiazu, L. A., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2023). Perceived academic performance explained by school climate, positive psychological variables and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 318–332. <https://doi.org/10.1111/bjep.12557>
- Azpiazu, L., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, E. (2021). Adolescent life satisfaction explained by social support, emotion regulation, and resilience. *Frontiers in Psychology*, *12*, 694183. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694183>
- Basharpoor, S., Heidari, F., Narimani, M., & Barahmand, U. (2022). School adjustment, engagement and academic self-concept: Family, child, and school factors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *32*(1), 23–38. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.6>
- Brunzell, T., Witter, M., & Abbott, L. (2020). Toward meaningful engagement: Trauma-informed positive education strategies for struggling students. *Australian Journal of Middle Schooling*, *20*(1), 33–44. <https://bit.ly/4mre4AM>
- Diener, E. (2009). Assessing well-being: Progress and opportunities. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 25–65). Springer.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos, E., & Axpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *9*(1), 39–49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, *9*(2), 47–55. <https://doi.org/10.30552/ejep.v9i2.136>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gao, F., Yao, Y., Yao, C., Xiong, Y., Ma, H., & Liu, H. (2019). The mediating role of resilience and self-esteem between negative life events and positive social adjustment among left-behind adolescents in China: A cross-sectional study. *BMC psychiatry*, *19*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2219-z>

- Henry, K. L., Stanley, L. R., Edwards, R. W., Harkabus, L. C., & Chapin, L. A. (2009). Individual and contextual effects of school adjustment on adolescent alcohol use. *Prevention Science*, 10(3), 236-247.
<https://doi.org/10.1007/s11121-009-0124-2>
- Izar-de-la-Fuente, I., Fernández Zabala, A., & Azpiazu, L. (2023). Satisfacción con un programa formativo para la mejora de la implicación escolar de adolescentes. En M. P. Bermúdez y M. Guillot Valdés (Eds.), *International Handbook for the Advancement of Science* (pp. 1-6). Thomson Reuters. <https://bit.ly/4p2tMnJ>
- Lozano-Rodríguez, I., & Valero-Aguayo, L. (2017). Una revisión sistemática de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 85-101.
- Madariaga, J. M., Arribillaga, A., & Zulaika, L. M. (2014). Componentes y relaciones de un modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 303-310.
- Martínez, R. A. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Oliva, A., Hidalgo, V., Martín, V., Parra, A., Ríos, M., & Vallejo R. (2007). *Programa de apoyo a madres y padres de adolescentes*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Ramos-Díaz, E., Axpe, I., & Escalante, N. (2023). Satisfacción de las implementadoras con una impartición formativa para mejorar la implicación escolar de adolescentes. En M. P. Bermúdez y M. Guillot Valdés (Eds.), *International Handbook for the Advancement of Science* (pp. 1-5). Thomson Reuters.
- Revuelta, L., Rodríguez-Fernández, A., & Izar-de-la-Fuente, I. (2024). Ajuste psicosocial: qué es, qué variables lo determinan y cuál es su modificabilidad educativa en el alumnado con y sin NEAE. En Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Org.), *Calidad educativa: innovando y mejorando a través de la investigación y la evaluación* (pp. 126-148). Gobierno de la República Dominicana.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., & Rodríguez, B. (Eds.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, S., Montesdeoca, M.A., & Rodríguez, B. (2010). *Programa Vivir la Adolescencia en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Gobierno de Castilla La Mancha.

- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
<https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016a). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174.
<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arribillaga, A., & Galende, N. (2016b). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1).
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.002>
- Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2018). Positive education. *Global Happiness Policy Report*, 52-73.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
<https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. (2020). Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 13, 1597-1617. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS DOMINICANOS

Analysis of the perception of the use of artificial intelligence in the teaching-learning process in Dominican university students

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp183-190>

Ceferina Cabrera Félix

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0003-3178-447X>

 ceferina.cabrera@isfodosu.edu.do

Armando Guillermo Antúnez Sánchez

Universidad de Granma, Cuba

 <https://orcid.org/0000-0001-7124-4609>

 antunez@udg.co.cu

Rosario Ynmaculada Cáceres Tejada

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0003-4046-4435>

 rosario.caceres@isfodosu.edu.do



Resumen

La percepción del uso de la inteligencia artificial (IA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre universitarios dominicanos ha sido objeto de estudio reciente, revelando actitudes diversas y un creciente interés en su integración. La investigación se centró en estudiantes de grado del ISFODOSU, UTESA UAPA y UASD. Los resultados indicaron que, sin la orientación adecuada de los docentes, los estudiantes tienden a utilizar la IA como herramienta para el estudio y la generación de textos, considerándola una aliada en su proceso educativo. Sin embargo, también se percibe una baja apertura por parte de los docentes hacia la integración de esta tecnología. Adicionalmente, se ha observado que el uso de IA en la escritura académica está en aumento, aunque surgen preocupaciones sobre la ética y la calidad del aprendizaje.

Palabras clave: Inteligencia artificial, enseñanza-aprendizaje, República Dominicana, educación universitaria, percepción.

Abstract

The perception of the use of artificial intelligence (AI) in the teaching-learning process among Dominican university students has recently been the subject of study, revealing diverse attitudes and a growing interest in its integration. The research focused on undergraduate students from ISFODOSU, UTESA, UAPA, and UASD. The results indicated that, without proper guidance from teachers, students tend to use AI as a tool for studying and generating texts, considering it an ally in their educational process. However, there is also a perceived low openness from teachers towards the integration of this technology. Additionally, it has been observed that the use of AI in academic writing is on the rise, although concerns about ethics and learning quality are emerging.

Keywords: Artificial intelligence, teaching-learning, Dominican Republic, university education, perception.

1. Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo determinar la percepción del uso de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en universitarios dominicanos. La rápida evolución de la IA y su creciente presencia en las aulas universitarias dominicanas plantea desafíos para el sistema educativo tradicional (Bolaño-García & Duarte-Acosta, 2024). En ese orden, ha de indicarse cuán oportuno resulta en el campo de la enseñanza, el repensar lo planteado por Tencent Research Institute et al., (2021) y Sok y Heng (2023) quienes sostienen que el campo de la enseñanza y en los procesos de aprendizajes se están realizando profundos cambios en relación con las diferentes estrategias pedagógicas. Por otro lado, el uso de chatbots pueden facilitar en la IA y servir de herramientas valiosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Se encuentran ante una disyuntiva entre aprovechar las ventajas que ofrece la IA para mejorar su aprendizaje y mantener la integridad académica. Además, Escalante Jiménez (2024) dice que existe una brecha entre la implementación de estas tecnologías y la preparación de los docentes para integrarlas efectivamente a la enseñanza. Para Vera (2023), la inteligencia artificial está transformando rápidamente el panorama educativo en América Latina y para la República Dominicana no es una excepción. En este contexto, las universidades deben empezar a utilizar aplicaciones de IA, desde chatbots, hasta un sistema de IA (Sandoval, 2020).

Para Solano-Barliza et al. (2022) se requiere tener habilidades para incorporar y hacer uso de las TIC en los procesos pedagógicos, con la finalidad de propiciar aprendizajes. Sin embargo, la adopción de estas tecnologías no está exenta de desafíos. Es de ahí que para comprender la percepción de los estudiantes universitarios dominicanos sobre el uso de la IA en su proceso de aprendizaje es crucial por varias razones: según Serrano et al. (2024), Salazar y Miller (2019), Dume-Alcívar y Valdés (2024), Ojeda et al. (2022) refiere la relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje los conocimientos pueden generarse a partir de claras y oportunas instrucciones en donde se tomen en cuenta las diversidades de maneras de aprender y las más adecuadas técnicas para aprender de forma más constructiva y activa. A su vez, Arango y Villegas (2023), De Icaza y Garzón Sherdek (2023), Azabache Santos et al. (2023) y Rodríguez (2022) dicen que se necesitan políticas educativas, que proporcionen informaciones valiosas para las formulaciones de políticas y regulaciones que guíen el uso responsable de la IA en la Educación Superior (Baltazar, 2023). Sin embargo, Toro-Espinoza et al. (2023) y Agüero et al. (2024) dicen que para mejorar la calidad de la educación al identificar áreas donde la IA puede complementar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

2. Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo. El tipo de investigación fue descriptivo y correlacional de acuerdo a los datos emanados del cuestionario aplicado a los estudiantes universitarios de UTESA, UAPA, ISFODOSU y la UASD. El

instrumento que se empleó en esta investigación fue el cuestionario aplicado a los estudiantes, constó de 15 preguntas en escalas de tipo Likert, mediante la herramienta para la aplicación del cuestionario en línea de Google Forms. La muestra fue conformada por 92 estudiantes universitarios, el muestreo fue intencional. El análisis estadístico se realizó mediante una prueba de χ^2 para la comparación de proporciones encontradas en las respuestas obtenidas. Para conocer la magnitud de las diferencias entre las proporciones se empleó el método ajustado de Bonferroni, la significación para ambas pruebas se estableció para $p < 0.05$. Los análisis se realizaron, utilizando el software R versión 4.3.2 (2023-10-31) “Eye Holes” Copyright (C) 2023.

3. Resultados y discusión

Los universitarios tienen una percepción positiva del uso de inteligencia artificial (IA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un 66.30 % de los encuestados identificándose como mujeres y un 33.69 % como hombres. Se encontró una diferencia significativa en la percepción entre géneros ($p < 0.00001$), lo que sugiere que el género influye en la percepción del uso de la IA. En cuanto a la carrera, el 55.43 % de los estudiantes cursan Psicología y el 44.56 % Educación. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la percepción sobre el uso de IA entre estas carreras ($p = 0.1845$), lo que indica que la carrera no afecta la percepción de la IA en el proceso educativo.

Respecto a la edad, el 13.04 % de los encuestados tiene entre 16 y 20 años, el 33.69 % entre 21 y 25 años, el 21.73 % entre 26 y 30 años, y el 14.13 % entre 31 y 35 años. Se observaron diferencias significativas en la percepción según grupos de edad ($p = 0.00161$), sugiriendo que la edad influye en cómo los estudiantes ven el uso de la IA. En relación con las universidades, el 32.60 % estudia en la UAPA, el 23.91 % en UTESA, el 20.65 % en ISFODOSU y el 22.82 % UASD, No se encontraron diferencias significativas en la percepción sobre el uso de IA entre universidades ($p = 0.2553$), lo que indica que la universidad no afecta la percepción de la IA.

Cuando qué es la IA en el contexto educativo, un 84.78 % de los estudiantes la define correctamente como la simulación de procesos cognitivos humanos por máquinas. Se encontraron diferencias significativas en la comprensión de la IA entre los estudiantes ($p < 0.00001$), lo que indica un alto nivel de conocimiento sobre el tema. En cuanto a las ventajas de la IA, el 64.13 % considera que mejora la retroalimentación y adaptabilidad del aprendizaje. Nuevamente, se encontraron diferencias significativas en la percepción de las ventajas de la IA ($p < 0.00001$), lo que sugiere que los estudiantes valoran positivamente estas características. Respecto a los procesos educativos donde se puede aplicar la IA, el 81.52 % considera que puede aplicar, tanto en la enseñanza como en la evaluación. Este resultado también muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), indicando una percepción amplia sobre las aplicaciones de la IA en el ámbito educativo.

En cuanto al papel de la IA, en la retroalimentación de los estudiantes, el 66.30 % opina que permite una retroalimentación inmediata y personalizada. Este resultado también muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que indica que los estudiantes valoran la inmediatez y personalización en la retroalimentación. Al abordar los desafíos en la implementación de la IA en la educación, el 33.69 % considera que garantizar la equidad en el acceso a la tecnología es un reto importante. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la percepción de estos desafíos ($p = 0.1282$). Al evaluar cuál afirmación describe mejor la IA, el 65.21 % considera que puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de algoritmos y datos. Este resultado también muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que refuerza la idea de que los estudiantes reconocen el potencial de la IA en la educación.

La ética en el uso de la IA, es otro aspecto importante; el 68.47 % considera esencial garantizar la privacidad de los datos de los estudiantes en el uso de IA. Se observaron diferencias significativas en la percepción de la importancia de la ética ($p < 0.00001$), lo que subraya la preocupación por el uso responsable de la tecnología. En cuanto al papel de la IA en la retroalimentación de los estudiantes, el 66.30 % opina que permite una retroalimentación inmediata y personalizada. Este resultado también muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que indica que los estudiantes valoran la inmediatez y personalización en la retroalimentación.

La importancia de la adaptabilidad en el aprendizaje a través de la IA, es reconocida por el 79.34 % de los encuestados, quienes creen que facilita la adaptación a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje. Este resultado presenta diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que resalta la relevancia de la adaptabilidad en el contexto educativo. En cuanto al papel de la IA en la retroalimentación de los estudiantes, el 66.30 % opina que permite una retroalimentación inmediata y personalizada. Este resultado también muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que indica que los estudiantes valoran la inmediatez y personalización en la retroalimentación. Al abordar los desafíos en la implementación de la IA en la educación, el 33.69 % considera que garantizar la equidad en el acceso a la tecnología es un reto importante. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la percepción de estos desafíos ($p = 0.1282$).

Al abordar los desafíos en la implementación de la IA en la educación, el 33.69 % considera que garantizar la equidad en el acceso a la tecnología es un reto importante. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la percepción de estos desafíos ($p = 0.1282$). En cuanto a las ventajas de la IA, el 64.13 % considera que mejora la retroalimentación y adaptabilidad del aprendizaje. Nuevamente, se encontraron diferencias significativas en la percepción de las ventajas de la IA ($p < 0.00001$), lo que sugiere que los estudiantes valoran positivamente estas características. Respecto a los procesos educativos donde se puede aplicar la IA, el 81.52 % considera que puede utilizarse tanto en la enseñanza como en la evaluación. Este resultado también muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), indicando una percepción amplia sobre las aplicaciones de la IA en el ámbito educativo.

La importancia de la adaptabilidad en el aprendizaje a través de la IA es reconocida por el 79.34 % de los encuestados, quienes creen que facilita la adaptación a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje. Este resultado presenta diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que resalta la relevancia de la adaptabilidad en el contexto educativo. Sobre la colaboración entre estudiantes, el 71.73 % considera que la IA facilita la colaboración mediante herramientas y plataformas interactivas. Este hallazgo también muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), indicando que los estudiantes ven la IA como un facilitador de la interacción y colaboración. Al analizar los aspectos clave para una implementación exitosa de la IA en la educación, el 47.82 % considera que es fundamental adaptar la tecnología a las dinámicas educativas actuales. Este resultado presenta diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que enfatiza la necesidad de una integración adecuada de la tecnología.

La importancia de la adaptabilidad en el aprendizaje a través de la IA, es reconocida por el 79.34 % de los encuestados, quienes creen que facilita la adaptación a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje. Este resultado presenta diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que resalta la relevancia de la adaptabilidad en el contexto educativo. Sobre la colaboración entre estudiantes, el 71.73 % considera que la IA facilita la colaboración mediante herramientas y plataformas interactivas. Este hallazgo también muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), indicando que los estudiantes ven la IA como un facilitador de la interacción y colaboración. Al analizar los aspectos clave para una implementación de la IA en la educación, el 47.82 % considera que es fundamental adaptar la tecnología a las dinámicas educativas actuales. Este resultado presenta diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que enfatiza la necesidad de una integración adecuada de la tecnología.

Sobre la colaboración entre estudiantes, el 71.73 % considera que la IA facilita la colaboración mediante herramientas y plataformas interactivas. Este hallazgo muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), indicando que los estudiantes ven la IA como un facilitador de la interacción y colaboración. Al analizar los aspectos clave para una implementación exitosa de la IA en la educación, el 47.82 % considera que es fundamental adaptar la tecnología a las dinámicas educativas actuales. Este resultado presenta diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que enfatiza la necesidad de una integración adecuada de la tecnología.

Al evaluar cuál afirmación describe mejor la IA, el 65.21 % considera que puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de algoritmos y datos. Este resultado muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que refuerza la idea de que los estudiantes reconocen el potencial de la IA en la educación. La ética en el uso de la IA es otro aspecto importante; el 68.47 % considera esencial garantizar la privacidad de los datos de los estudiantes en el uso de IA. Se observaron diferencias significativas en la percepción de la importancia de la ética ($p < 0.00001$), lo que subraya la preocupación por el uso responsable de la tecnología.

En cuanto al efecto de la IA en la motivación de los estudiantes, no se encontraron diferencias significativas ($p=0.5546$), lo que sugiere que la percepción sobre la motivación no varía significativamente entre los encuestados. Finalmente, al definir “aprendizaje adaptativo” en el contexto de la IA, un 88.04 % de los estudiantes lo entiende como un proceso que se adapta a las necesidades y desempeño de cada estudiante. Este resultado muestra diferencias significativas ($p < 0.00001$), lo que indica un alto nivel de comprensión sobre este concepto. Los subíndices distintos dentro de la misma variable difieren para $p < 0,05$.

4. Conclusión

Los resultados de este estudio no solo contribuirán al cuerpo de conocimiento sobre la integración de la Inteligencia Artificial en la educación superior, sino que también proporcionan un valioso recurso para educadores, administradores y formuladores de políticas educativas. Entender estas percepciones es crucial para desarrollar estrategias que maximicen los beneficios de la IA mientras se abordan los desafíos éticos y pedagógicos que presenta su implementación en el contexto universitario dominicano.

5. Referencias

- Agüero, F. M., Pastor, K. R., & Miranda, J. C. C. (2024). El Rol Transformador del Programa de Desarrollo y Formación Docente en la Experiencia Académica del Estudiantado de la Universidad Hispanoamericana de Costa Rica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 785–801. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10526
- Arango, A. M., & Villegas, M. J. M. (2023). La inteligencia artificial: ¿amenaza u oportunidad? Una reflexión desde la medicina, la educación y el derecho. *Ágora Revista Virtual de Estudiantes*, (16), 195–202. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/agora/article/view/1603>
- Azabache Santos, J. D., Ángeles Piedra, N. A., & Mendoza de los Santos, A. C. (2023). Impacto de la integración del gobierno de TI en la adopción de la inteligencia artificial. *Investigación & Desarrollo*, 23(2), 153–162. <https://doi.org/10.23881/idupbo.023.2-9e>
- Baltazar, C. (2023). Herramientas de IA aplicables a la Educación. *Technology Rain Journal*, 2(2), e15–e15. <https://doi.org/10.55204/trj.v2i2.e15>
- Bolaño-García, M., & Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), 51–63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>

- De Icaza, G., & Garzón Sherdek, K. (2023). Inteligencia artificial en los procesos electorales. ¿Qué podemos esperar de ChatGPT?. *Revista Elecciones*, 22(26), 231-260. <https://doi.org/10.53557/Elecciones.2023.v22n26.07>
- Dume-Alcívar, A., & Valdés, J. C. C. (2024). Modelo educativo para la formación de técnicos superiores en planificación y gestión del tránsito. *Ibero-american journal of education & Society Research*, 4(1), 9-14. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v4i1.647>
- Escalante Jiménez, J. L. (2024). Actitud de los estudiantes universitarios de educación ante el uso de la inteligencia artificial. *Ciencia y Sociedad*, 49(2), 3-17. <https://doi.org/10.22206/ciso.2024.v49i2.3082>
- Ojeda, A., Solano-Barliza, A., Ortega, D., & Cañavera, A. M. (2022). Análisis cuantitativo de un proceso de enseñanza soportado en una estrategia pedagógica de gamificación. *Formación Universitaria*, 15(6) 83-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600083>
- Rodríguez, M. (2022). *Uso responsable de la inteligencia artificial en el sector público*.
- Salazar, M., & Miller, J. (2019). *La ética profesional docente para un mejor desempeño laboral* [Tesis Doctoral, Universidad UMECIT].
- Sok, S., & Heng, K. (2023). ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks. SSRN. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4378735>
- Solano-Barliza, A. D., González, M. A. A., Echeverría-King, L. F., & Deluque-Montaño, O. (2022). Democratización del conocimiento en tiempos de pandemia en docentes. *Revista Internacional de Humanidades*, 14(5).
- Tencent Research Institute. (2021). *Artificial intelligence: a national strategic initiative in Beijing*.
- Toro-Espinoza, M. F., Montalván-Espinoza, J. A., & Masabanda-Vaca, M. A. (2023). Aplicación de la inteligencia artificial en el aprendizaje universitario. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 6(12), 153-172.
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://bit.ly/4mN1UBQ>

Congreso Internacional Ideice

Volumen 15 | Año 2024

Sesión temática: Inclusión y equidad en la educación

Coordinador: Francisco Martínez Cruz

Relatoría: Dilcia Armesto



Print ISSN: 2307-2393 | e-ISSN: 3060-9585

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación
de la Calidad Educativa (Ideice) | 2025

EL ROL DOCENTE EN LA INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍA PARA FOMENTAR LA LECTURA CRÍTICA EN PRIMARIA

The Role of the Teacher in Integrating Technology to Promote Critical Reading in Primary Education

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp193-198>

Yarisa Ferreras Dotel

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0004-3468-0355>

 dotelyarisa@gmail.com

Maribel Núñez-Méndez

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-7498-3594>

 nunez.maribel@yahoo.com



Resumen

En la educación primaria, el docente es fundamental para que los estudiantes adquieran la competencia de lectura crítica. Las estrategias, actividades y recursos utilizados por los maestros deben ser analizados y perfeccionados constantemente. Según Pinto Maldonado (2021), el avance tecnológico, especialmente a través de las redes sociales, ofrece nuevas oportunidades para desarrollar esta habilidad. Los docentes actúan como guías en la implementación de herramientas innovadoras que desarrollen una lectura crítica y reflexiva, integrando la tecnología de manera efectiva en el proceso educativo. Este estudio se enfoca en dos objetivos: observar los procesos pedagógicos que fomentan la competencia de lectura crítica, e integrar recursos tecnológicos para enriquecer las estrategias de enseñanza, proporcionando experiencias de aprendizaje diversas y relevantes. Para alcanzar estos objetivos, se encuestó a 15 maestros de primaria, se evaluó a 40 estudiantes y se observaron 4 clases para evaluar los procesos pedagógicos utilizados. Como resultados en las estrategias metodológicas de enseñanza se destacan fortalezas evidentes en la planificación docente. Por otra parte, a pesar de que las aulas están equipadas con tecnología, muchos docentes carecen de habilidades para utilizar estas herramientas en la enseñanza de la lectura crítica. En conclusión, esta investigación plantea que las estrategias pedagógicas adecuadas pueden mejorar la comprensión y el análisis de textos, al tiempo que destaca la importancia de abordar desafíos como el dominio tecnológico y el manejo disciplinario en el aula.

Palabras clave: Lectura crítica, tecnología, educación primaria.

Abstract

In primary education, the teacher is essential for students to acquire critical reading skills. The strategies, activities and resources used by teachers must be constantly analyzed and refined. According to Pinto Maldonado (2021), technological advancement, especially through social networks, offers new opportunities to develop this skill. Teachers act as guides in the implementation of innovative tools that develop critical and reflective reading, integrating technology effectively into the educational process. This study focuses on two objectives: observing the pedagogical processes that foster critical reading competence, and integrating technological resources to enrich teaching strategies, providing diverse and relevant learning experiences. To achieve these objectives, 15 primary school teachers were surveyed, 40 students were evaluated, and 4 classes were observed to evaluate the pedagogical processes used. As results in the teaching methodological strategies, evident strengths in teaching planning stand out. On the other hand, even though classrooms are equipped with technology, many teachers lack the skills to use these tools to teach critical reading. In conclusion, this research suggests that appropriate pedagogical strategies can improve the understanding and analysis of texts, while highlighting the importance of addressing challenges such as technological mastery and disciplinary management in the classroom.

Keywords: Critical reading, technology, primary education.

1. Introducción

La integración de la tecnología en la educación primaria ha transformado las prácticas pedagógicas, brindando nuevas oportunidades para desarrollar habilidades esenciales como la lectura crítica. En este contexto, el docente asume un papel fundamental como facilitador y guía en la aplicación de herramientas tecnológicas que potencian la capacidad de los alumnos para analizar e interpretar textos de manera crítica. La capacidad de los maestros para integrar estas tecnologías puede marcar la diferencia en la formación de estudiantes reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos de un mundo digitalizado. La razón por la cual se lleva a cabo esta investigación en la escuela objeto de estudio radica en la importancia que tiene la lectura crítica en el desarrollo integral de los estudiantes y su preparación para los desafíos del siglo XXI. Abordar esta problemática es esencial para reducir las disparidades educativas, ya que la ausencia de una metodología coherente y efectiva para enseñar esta habilidad puede aumentar las brechas educativas entre grupos de estudiantes, exacerbando desigualdades sociales y limitando el acceso equitativo a oportunidades educativas.

Vargas-Murillo (2020) señala que existen numerosos recursos tecnológicos digitales disponibles para los estudiantes, lo que impulsa a los docentes a evaluar y utilizar estos materiales de manera óptima en la enseñanza. Dado que el mundo y los estudiantes están cambiando, es esencial que los maestros planifiquen más allá de los textos tradicionales exponiendo a los alumnos a experiencias innovadoras a través de la tecnología, que puede facilitar el desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico. Por esta razón, la presente investigación tiene como objetivos específicos: Describir los procesos pedagógicos utilizados para el desarrollo de la competencia de lectura crítica en los alumnos e integrar recursos tecnológicos y materiales didácticos innovadores para enriquecer las estrategias de enseñanza, proporcionando experiencias de aprendizaje variadas y contextualmente relevantes en el ámbito de dicha competencia.

2. Metodología

La presente investigación se inscribe en los paradigmas interpretativo y pragmático. Asimismo, el diseño adoptado se distingue por presentar un enfoque mixto, que combina tanto elementos cualitativos como cuantitativos. En cuanto a los instrumentos de valoración empleados para observar las estrategias utilizadas en el aula, por los docentes, se aplicó una lista de cotejo, la misma fue diseñada ad-hoc, consta de 8 ítems elaborados de manera exhaustiva y cuidadosa, además de un espacio reservado para los comentarios. Por otra parte, se diseñó también un cuestionario de 6 preguntas cerradas con opciones de respuestas tricotómicas, donde los ítems 1 y 3 respondían al nivel literal, mientras que los demás al nivel inferencial. A todo esto, se puede agregar, que la manera en que está elaborado el instrumento mencionado ofrece opciones predefinidas entre las cuales el encuestado puede elegir, dichas preguntas de selección múltiple están diseñadas para ayudar a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas en relación con la enseñanza de la lectura crítica y a

identificar áreas de fortaleza y áreas de mejora. Ambos instrumentos fueron validados según el método de Hernández Nieto, el cual según Sánchez Sánchez (2021) “es uno de los métodos más populares para darle validez de contenido a una prueba” (p.1) tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Validación de los instrumentos

Instrumentos de Valoración	Ítems	Nivel De Validación
Cuestionario Docente	Ítem 1	0.8
	Ítem 2	0.9
	Ítem 3	0.8
	Ítem 4	0.9
	Ítem 5	0.9
	Ítem 6	0.9
Guía de observación	Ítem 1	0.9
	Ítem 2	0.8
	Ítem 3	0.9
	Ítem 4	0.9
	Ítem 5	0.8
	Ítem 6	0.8

3. Resultados y discusión

La tecnología es fundamental para la enseñanza de la lectura crítica, ya que ofrece herramientas interactivas que facilitan la comprensión y el análisis profundo de los textos. Además, brinda a los estudiantes acceso a una amplia variedad de recursos y perspectivas, enriqueciendo su capacidad para evaluar y reflexionar críticamente sobre la información. Esta sección aborda el análisis y discusión de los resultados obtenidos en el marco de esta investigación. Asimismo, tiene como propósito presentar los hallazgos de un arduo trabajo de recolección y análisis de datos, dirigido a dar respuestas a los objetivos planteados al inicio de este estudio, con el fin de comparar la información recolectada, con la documentación presentada por los diversos autores.

Según las observaciones áulicas realizadas por la investigadora, se destacan fortalezas evidentes en la planificación de las docentes, ya que cada una contaba con un plan de clase acorde al contenido a desarrollar en ese entonces, cabe resaltar que acorde con Brookhart (2017), la planificación cuidadosa de las lecciones permite al docente anticipar y abordar las necesidades individuales de los estudiantes, adaptando así las estrategias de enseñanza para maximizar el aprendizaje.

En este mismo orden, durante el proceso de valoración del desempeño docente, se identificaron ciertas debilidades en el uso de recursos tecnológicos, pues todas las

aulas del grado seleccionado para esta investigación contaban con pizarras digitales, solo una docente hizo uso de ella fuera del método tradicional (la pizarra). Esta observación plantea la necesidad de proporcionar un apoyo y capacitación adecuados para que los docentes adquieran competencias digitales sólidas y puedan aprovechar al máximo el potencial de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algo que se puede visualizar en la Tabla 2.

Tabla 2. Recursos didácticos para desarrollar la lectura crítica

¿Qué recursos o materiales utilizas para apoyar la enseñanza de la lectura crítica en el aula?			
Libros de textos	Artículos periodísticos	Sitios web educativos	Todas las anteriores
20 %	6 %	1 %	73 %

4. Conclusiones

Dentro de las conclusiones se pueden citar las siguientes:

- A lo largo del estudio, se identificaron tanto fortalezas como áreas de mejora en la aplicación de dichas estrategias, lo que evidencia la necesidad de un enfoque integral y sistemático para promover el desarrollo de habilidades críticas de lectura en los estudiantes.
- Por otra parte, también se puede resaltar que, aunque las aulas cuentan con recursos tecnológicos como pizarras digitales, laptops y tablet, existe aún una brecha digital que hace que los docentes no manejan ciertas herramientas, (Genially, kahoot, wall Word, etc.) que podrían ser utilizadas en la implementación de estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia de lectura crítica. Si bien, se ha demostrado que las estrategias pedagógicas adecuadas pueden potenciar la comprensión y el análisis de textos, también se ha resaltado la importancia de abordar desafíos, como la falta de dominio tecnológico por parte de los docentes o las dificultades en el manejo disciplinario en el aula.
- Si bien, se ha demostrado que las estrategias pedagógicas adecuadas pueden potenciar la comprensión y el análisis de textos, también se ha resaltado la importancia de abordar desafíos, como la falta de dominio tecnológico por parte de los docentes o las dificultades en el manejo disciplinario en el aula.

Por esta razón se recomienda lo siguiente:

- Se propone impartir capacitación docente previa a la instalación de recursos en las aulas, así como capacitar también a las familias para el uso adecuado de los aparatos electrónicos entregados. Por otra parte, se sugiere que desde la entidad superior de educación se fomente el uso de herramientas innovadoras

para el análisis y la comprensión de textos, aprovechando las competencias tecnológicas de los alumnos nativos digitales que hoy pueblan las aulas.

En última instancia, esta investigación subraya la importancia de seguir explorando e implementando prácticas innovadoras y centradas en el estudiante, para fortalecer la enseñanza de la lectura crítica y preparar a los alumnos para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con un pensamiento reflexivo y analítico.

5. Referencias

- Brookhart, S. (2017). *Cómo dar retroalimentación efectiva a tus estudiantes*. ASCD. https://www.ascd.org/publications/books/108019.aspx*
- Pinto Maldonado, L. K. (2021). Redes sociales: un aporte a la enseñanza de la lectura crítica. *Educación*, 27(1), 73-77. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2365>
- Sánchez Sánchez, R. (2021). El tema de validez de contenido en la educación y la propuesta de Hernández-Nieto. *Latin-American Journal of Physics Education*, 15(3). http://www.lajpe.org/sep21/15_3_09.pdf
- Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), 114-129.

PERCEPCIONES DE PARTICIPANTES Y DOCENTES DE BÁSICA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS SOBRE IMPLICACIONES PARA EL FUTURO EDUCATIVO Y LABORAL 2023-2024

Perceptions of Participants and Teachers of Basic Education for Youth and Adults Regarding Implications for the Educational and Labor Future 2023-2024

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp199-205>

Lucía Castro Araújo

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0002-2847-3777>

 lucia.castro@ideice.gob.do



Resumen

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es clave para el empoderamiento personal y la transformación social. El estudio realizado en las regionales 05 y 12 reveló que tanto estudiantes como docentes ven en la EPJA una oportunidad para crecer personal y profesionalmente. Sin embargo, enfrentan desafíos como la edad y la falta de experiencia laboral.

La investigación, de alcance exploratorio, mostró que los participantes esperan que sus estudios les abran puertas a mejores oportunidades laborales. Los docentes, por su parte, resaltan la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades de los adultos y de actualizar el currículo.

Los resultados indican que factores socioeconómicos y familiares influyen en las expectativas de los participantes. Por ello, se recomienda fortalecer las políticas educativas para conectar la EPJA con el mundo laboral y revisar el currículo para mejorar la formación de los participantes. Esto permitirá maximizar el impacto positivo de la EPJA en la vida de los participantes jóvenes y adultos, promoviendo su inclusión social y desarrollo económico.

Palabras clave: EPJA, percepciones, educación para adultos, desafíos, oportunidades laborales, participantes.

Abstract

The Education of Young People and Adults (EYPA) is key to personal empowerment and social transformation. The study conducted in regions 05 and 12 revealed that both students and teachers see EYPA as an opportunity for personal and professional growth. However, they face challenges such as age and lack of work experience.

The research, which was exploratory scope, showed that participants hope that their studies will open doors to better job opportunities. Teachers, for their part, emphasize the importance of adapting teaching strategies to the needs of adults and updating the curriculum.

The results indicate that socioeconomic and family factors influence participants' expectations. Therefore, it is recommended that educational policies be strengthened to connect EYPA with the world of work and that the curriculum be revised to improve the training of participants. This will maximize the positive impact of EYPA on the lives of youth and adult participants, promoting their social inclusion and economic development.

Keywords: EYPA, perceptions, adult education, challenges, job opportunities, participants.

1. Introducción

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es un subsistema educativo diseñado para brindar una segunda oportunidad de formación a aquellos que no lograron completar sus estudios en la edad convencional. Este subsistema ofrece una vía para que jóvenes y adultos accedan a la educación básica, facilitando así su integración al sistema educativo formal y mejorando sus perspectivas educativas, laborales y sociales. En este contexto, resulta fundamental analizar las percepciones y expectativas tanto de los participantes como de los docentes, ya que estas influyen directamente en la calidad de la educación impartida y en las oportunidades que los participantes tienen para mejorar su situación laboral y educativa.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) juega un papel fundamental en la transformación social y el empoderamiento personal, especialmente en el contexto de la educación básica. Este estudio analiza las percepciones y expectativas tanto de los participantes como de los docentes involucrados en el Nivel Básico de EPJA, con el fin de comprender sus perspectivas sobre el presente y futuro educativo y laboral de los estudiantes.

1.1. Problema de investigación

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) enfrenta desafíos significativos en cuanto a la calidad educativa y las oportunidades laborales que ofrece a sus participantes. Se observan discrepancias entre las expectativas de los estudiantes, quienes ven en la EPJA una oportunidad de mejora personal y profesional, y la realidad que enfrentan al término de sus estudios, caracterizada por barreras socioeconómicas y laborales. Además, los docentes experimentan dificultades para adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes adultos, lo que sugiere una falta de alineación entre la formación ofrecida y las demandas del mercado laboral.

1.2. Fundamentación teórica

La EPJA es vista como una herramienta fundamental para la inclusión social y el desarrollo económico, enmarcada en teorías de aprendizaje a lo largo de la vida (Freire, 1970; Knowles, 1980). Estas teorías promueven el aprendizaje continuo y el empoderamiento personal a través de la educación. Sin embargo, estudios previos (Martínez, 2013; González & Sánchez, 2017) han señalado la falta de integración efectiva entre las competencias adquiridas en la EPJA y las oportunidades reales de empleo. Esta brecha entre educación y empleo en adultos requiere una revisión crítica de las políticas educativas y laborales.

1.3. Objetivo

Analizar las percepciones y expectativas de los participantes y docentes sobre la EPJA, y su visión del futuro educativo y laboral de los participantes, destacando los factores que influyen en estas expectativas.

1.4. Objetivos específicos

- Describir las percepciones de los participantes y docentes sobre la EPJA.
- Determinar la relación entre la educación recibida por los participantes de educación básica y sus futuras oportunidades laborales.
- Valorar la importancia que le otorgan a la Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas los participantes y profesores en término de proyección laboral.
- Identificar las expectativas de los profesores y participantes sobre las posibilidades de acceder a estudios superiores después de completar la Educación Básica.
- Proponer aspectos de la Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas que podrían ser mejorados para ampliar las perspectivas laborales y educativas de los participantes.

1.5. Justificación

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas es esencial para el desarrollo de esta población y su potencial para contribuir a la inclusión social y el desarrollo económico. Esta investigación abordará las brechas identificadas entre las expectativas de los estudiantes y docentes y los resultados reales, proponiendo mejoras que podrían impactar positivamente en la formación de los estudiantes y sus futuras oportunidades laborales.

Con el desarrollo de esta investigación se evidencia la relevancia de proporcionar oportunidades educativas a este grupo de personas para mejorar su calidad de vida y sus perspectivas laborales. Se respalda la importancia de indagar en las percepciones y expectativas de los participantes y docentes de la EPJA para obtener información actualizada y relevante.

La comprensión de las prácticas educativas utilizadas es limitada por la escasez de estudios específicos en esta área, lo que dificulta la implementación de intervenciones pedagógicas efectivas. Además, se considera que puede contribuir con las estrategias necesarias para reducir las desigualdades sociales y brindar herramientas para el desarrollo personal y profesional. Sin embargo, también se plantean interrogantes acerca de cómo evolucionará el mercado laboral y si existirán suficientes oportunidades para los graduados de la EPJA. Por tanto, se hace necesario analizar y adaptar constantemente los programas educativos y las estrategias de inserción laboral para asegurar la viabilidad de este estudio.

2. Metodología

El enfoque utilizado fue cualitativo, ya que es una herramienta poderosa para explorar temas complejos y subjetivos, como las percepciones y expectativas de los

participantes en programas de educación de jóvenes y adultos. Hernández Sampieri et al. (2014) señala que el proceso de investigación debe ser bien estructurado y riguroso, abarcando desde la concepción de una idea hasta la presentación de los resultados. Este proceso enfatiza la importancia de la revisión de la literatura, la formulación clara de objetivos y la selección de las técnicas de investigación adecuadas para cada estudio. La recolección de datos se complementó con observaciones en el aula y análisis de documentos oficiales.

El universo estuvo constituido por los docentes de la regional 05 de San Pedro de Macorís y de la regional 12 de Higüey (500 docentes en total), así como por los participantes de los centros educativos de Nivel Básico de las mismas regionales (3,000 en total). Se tomó una muestra de trescientos (300) participantes, representando un 10 % del total, y cincuenta (50) docentes de centros de educación básica de Personas Jóvenes y Adultas, también equivalente a un 10 %.

El muestreo utilizado fue aleatorio simple, definido por Hernández Sampieri et al. (2014) como una técnica de selección de muestras en la que cada elemento de una población tiene la misma probabilidad de ser seleccionado. Entre sus características principales se encuentran la aleatoriedad, dado que la selección es completamente al azar, con el único criterio que sean docentes y participantes de educación básica de jóvenes y adultos de las regionales 05 y 12. Esto garantiza igualdad de probabilidad para todos de ser elegidos con un criterio de independencia pues la selección de un elemento no influye en la selección de otro. El método aleatorio utilizado para seleccionar los elementos de la muestra se realizó a través de generadores de números aleatorios, programas informáticos que generan números al azar mediante algoritmos determinísticos implementados como funciones de biblioteca en los distintos lenguajes de programación existentes, de manera que cualquier usuario pueda utilizar estos en sus aplicaciones o programas (Mancilla Herrera, 2000). Este método es fácil de entender y aplicar, es imparcial por lo que evita sesgos en la selección de la muestra y permite realizar inferencias sobre la población a partir de la muestra.

La recolección de datos se realizó a través de dos cuestionarios, uno para los participantes y otro para los docentes. Se realizaron entrevistas estructuradas y se complementó con observaciones en el aula y análisis de documentos oficiales.

3. Resultados y discusión

Describir las percepciones de los participantes y docentes sobre la EPJA.

Determinar la relación entre la educación recibida por los participantes de educación básica y sus futuras oportunidades laborales los resultados reflejan la complejidad del subsistema. El 70 % de los docentes de la EPJA considera que esta educación tiene mucha relación con futuras oportunidades, mientras que los participantes opinan en un 60 %. Los datos reflejan una percepción dividida entre los docentes de

la EPJA, con un equilibrio entre opiniones positivas y negativas sobre la calidad de la educación recibida.

En el objetivo de valoración de la importancia que le otorgan a la educación básica para personas jóvenes y adultas los participantes y profesores en término de proyección laboral, los docentes en un 70 % opinan que es muy importante mientras que de los participantes el porcentaje es de 60 %, pero coincidieron en que se deben incluir talleres de formación laboral para ampliar la oferta académica.

En el objetivo que buscaba identificar las expectativas de los profesores y participantes sobre las posibilidades de acceder a estudios superiores después de completar la educación básica, los resultados son positivos en docentes y participantes lo que augura un buen futuro a esta educación, aunque coinciden en señalar los retos que representan la edad en este propósito.

En el objetivo referido a proponer aspectos de la educación básica para personas jóvenes y adultas que podrían ser mejorados para ampliar las perspectivas laborales y educativas de los participantes, los datos arrojados señalan que, el 80 % de los docentes considera que dentro de los aspectos de la EPJA que podrían ser mejoradas están la infraestructura, el 60 % cree que la vinculación con el sector empresarial, el 40 % afirma que se podría incluir formación en habilidades laborales, y que se debería mejorar el acceso a recursos educativos y tecnológicos, el 20 % dice que la calidad de los docentes podría ser mejorada, el 40 % afirma que se puede modificar el contenido curricular, el 20 % afirma que los recursos didácticos, el 20 % dice que las metodologías de enseñanza, el 20 % afirma que algo que podría ser mejorado sería ampliar la oferta de cursos y programas educativos. Son muchos los aspectos que, según los docentes, deben ser tomados en cuenta si se quiere mejorar esta modalidad para hacerla mucho más eficiente y de calidad.

En cuanto a los participantes los datos presentan, que el 90 % considera que dentro de los aspectos de la EPJA que podrían ser mejoradas están la infraestructura, el 60 % cree que la vinculación con el sector empresarial, el 60 % afirma que se podría incluir formación en habilidades laborales, y que se debería mejorar el acceso a recursos educativos y tecnológicos, el 30 % dice que la calidad de los docentes podría ser mejorada, el 20 % afirma que se puede modificar el contenido curricular, el 20 % afirma que los recursos didácticos, el 20 % dice que las metodologías de enseñanza, el 20 % afirma que algo que podría ser mejorado sería ampliar la oferta de cursos y programas educativos.

El estudio diagnosticó que la educación recibida por los participantes requiere mejoras para aumentar las posibilidades laborales e incrementar las posibilidades de seguir sus estudios. Estas expectativas pueden aumentar su rendimiento y aprovechamiento académico, así como de su motivación y metas personales. Es importante mencionar que estas expectativas pueden ser un factor positivo para impulsarlos a

esforzarse y buscar las herramientas necesarias para alcanzar sus objetivos. La formación académica y la actualización constante son fundamentales para alcanzar mejores oportunidades laborales. La orientación vocacional es uno de los aspectos que los participantes consideran que podría ser mejorado en la Educación Básica para ampliar las perspectivas laborales. La selección adecuada de una metodología acorde a los objetivos de enseñanza, un adecuado contenido curricular y de recursos didácticos.

4. Conclusiones

Las expectativas de los docentes y participantes sobre las posibilidades de acceder a estudios superiores después de completar la Educación Básica son muy altas. El análisis de las percepciones y expectativas de los participantes y docentes sobre la EPJA revela una visión positiva respecto al papel que desempeña en el crecimiento personal y profesional de los estudiantes. Sin embargo, tanto docentes como estudiantes reconocen desafíos significativos, particularmente en la relación entre la educación recibida y las oportunidades laborales, lo que subraya la necesidad de reformas estructurales. Los resultados indican que factores socioeconómicos y familiares influyen en las expectativas de los participantes.

El estudio concluye en que la educación básica de personas jóvenes y adultas es una oportunidad esencial para la inclusión social, pero requiere ajustes que fortalezcan su relevancia en el mercado laboral y su articulación con niveles educativos superiores. Esto implica tanto una revisión curricular como una mayor inversión en la capacitación docente y en políticas de apoyo a los estudiantes adultos. La orientación vocacional, la metodología de enseñanza, la motivación de los estudiantes, el contenido curricular y los recursos didácticos son los aspectos de la Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas que podrían ser mejorados.

5. Referencias

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, M., & Sánchez, R. (2017). *La educación de adultos y el mercado laboral: Un análisis de competencias*. Universidad de Educación Abierta.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. ed.). Cambridge Adult Education.
- Mancilla Herrera, A. M. (2000). Números aleatorios. Historia, teoría y aplicaciones. *Ingeniería y Desarrollo*, (8), 49-69. <https://n9.cl/bot1g>
- Martínez, J. (2013). *El desafío de la educación para adultos: Competencias y empleabilidad*. Editorial Educativa.

EXPLORANDO LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA: UNA REVISIÓN A TRAVÉS DE LA LENTE DEL APRENDIZAJE

*Exploring University Dropout: A Review
through the Lens of Learning*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp207-214>

Sandra Patricia Pinto Espinosa

Universidad Libre de Colombia, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-8572-1004>

 sandrap.pintoe@unilibrebog.edu.co

Elkin Arturo Betancourt Ramírez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-3079-4062>

 elkin.betancourt@unad.edu.co



Resumen

La deserción universitaria es un problema global que ha impulsado la búsqueda de alternativas para mejorar la retención de los estudiantes. En este contexto, se realizó un estudio cuantitativo con un diseño de campo exploratorio-descriptivo transversal en 7 universidades de Bogotá, Colombia, para analizar los factores relevantes de la deserción universitaria y proponer opciones para mejorar la retención de los estudiantes en la educación superior. El estudio examinó las expectativas y los factores económicos, institucionales y académicos de los estudiantes que abandonaron sus estudios universitarios. Los hallazgos indican que a pesar de las altas expectativas de permanencia en la universidad y los comportamientos proporcionales en su experiencia universitaria, aún existen barreras que impiden la retención de los estudiantes, como la falta de recursos económicos y la desmotivación académica. Por lo tanto, es necesario implementar medidas para mejorar la calidad de la educación, el apoyo académico y la asistencia financiera y emocional a los estudiantes universitarios para mejorar la retención y el éxito académico en la educación superior.

Palabras clave: Deserción universitaria, educación superior, aprendizajes, desarrollo educativo.

Abstract

University dropout is a global problem that has prompted the search for alternatives to improve student retention. In this context, a quantitative study with an exploratory-descriptive cross-sectional field design was carried out in 7 universities in Bogotá, Colombia, to analyze the relevant factors of university dropout and propose options to improve student retention in higher education. The study examined the expectations, and economic, institutional, and academic factors of students who abandoned their university studies. The findings indicate that despite high expectations of remaining in university and proportional behaviors in their university experience, there are still barriers that impede student retention, such as lack of economic resources and academic demotivation. Therefore, it is necessary to implement measures to improve the quality of education, academic support, and financial and emotional assistance to university students to improve retention and academic success in higher education.

Keywords: University dropouts, learning, higher education, educational development.

1. Introducción

La deserción estudiantil en la educación superior es un fenómeno influenciado por múltiples factores, que requieren ser abordados desde una perspectiva integral para mejorar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Se ha comprobado que las estrategias de apoyo, como tutorías, programas de bienvenida y asesoramiento académico, son efectivas para reducir el abandono, especialmente cuando se basan en herramientas de datos que permiten personalizar el apoyo a los estudiantes (Rastrollo-Guerrero et al., 2020).

Factores como dificultades académicas, problemas económicos, y situaciones personales o familiares también contribuyen a la deserción, generando frustración y baja autoestima en los estudiantes (Cvetkovski et al., 2018). Además, programas de becas y apoyo financiero pueden mejorar la retención estudiantil. Sin embargo, es esencial abordar la deserción desde una perspectiva multifactorial que considere las particularidades de cada institución educativa.

El enfoque del estudio se centra en predecir el rendimiento académico y el riesgo de deserción temprana mediante modelos que identifiquen a los estudiantes en riesgo. El sistema proporcionará información útil a profesores y tutores para implementar mecanismos de apoyo que mejoren los aprendizajes. Se investiga el mejor momento para predecir el rendimiento y la deserción en función de cuatro variables: académica, económica, institucional y social. El análisis utiliza conjuntos de datos que capturan distintos puntos clave en la trayectoria académica de los estudiantes. Las conclusiones del estudio están fundamentadas en referencias bibliográficas relevantes (González-Nucamendi et al., 2022).

2. Metodología

El grupo de estudio incluyó a estudiantes matriculados y activos de segundo a cuarto año durante los períodos académicos 2021-1 y 2021-2. La recolección de información se realizó mediante encuestas aplicadas durante estos intervalos. La población inicial fue de 1,535 estudiantes, y la muestra se definió con un margen de error del 5.5 %, utilizando un valor Z de 1.96 correspondiente a la distribución normal, con un nivel de significancia (alfa) de 1.5 %. Con base en estos parámetros, se ajustó la muestra de manera ponderada en proporción al tamaño de los participantes.

Los datos fueron recolectados de universidades públicas y privadas en Colombia mediante un muestreo no probabilístico. Los participantes, de entre 17 y 27 años, provenían de 7 universidades de Bogotá, de las cuales 4 eran estatales y 3 privadas. Las facultades más representadas fueron las de Ciencias de la Educación y Comunicación Social (61 %), seguidas por Ingenierías y Ciencias Administrativas (39 %).

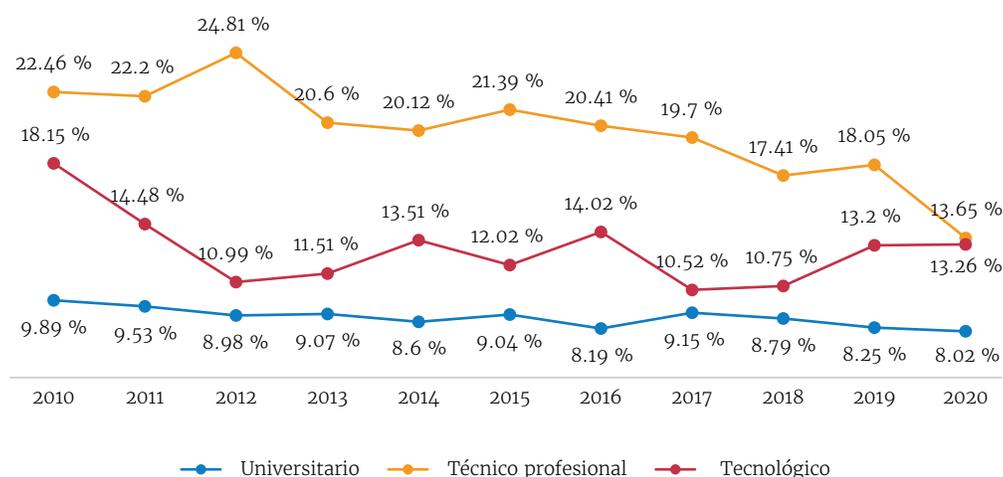
3. Resultados y discusión

El abandono de los estudios como determinación en las instituciones de educación superior es predominante y se puede indagar a partir del abandono voluntario,

y/o puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas desde los aprendizajes.

De lo anterior hallazgos previos evidencian el papel clave de los estilos de aprendizaje específicamente en las interacciones del estudiante al enfrentar problemáticas propias de su carrera universitaria, como lo expresa Sebastian-Heredero (2019), es así que establecer los estilos de aprendizaje; es poder adecuar la forma de enseñar mediante estrategias didácticas, favoreciendo a los estudiantes, que es mucho más que solo reconocerlos, es poder mejorar el proceso y poder hacer más efectiva la educación (Gallegos et al., 2020).

Figura 1. Tasa de deserción cohorte por nivel de formación



Nota. Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES. Ministerio de Educación Nacional (MEN) Colombia. Corte de los datos: julio de 2021.

Para el año 2020, la tasa de deserción anual para los programas universitarios se ubicó en 8,02 %, para los tecnológicos en 13,26 % y para los técnicos profesionales en 13,65 %.

La deserción estudiantil en la educación superior es un problema preocupante en muchos países, especialmente en Colombia, donde la tasa de abandono es significativa en los niveles técnicos y tecnológicos. De acuerdo con el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), la tasa de deserción en el nivel técnico alcanza el 52,3 %, mientras que en el nivel tecnológico es del 53,5 % (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2022).

El periodo crítico en el cual el fenómeno se presenta con mayor intensidad corresponde a los cuatro primeros semestres de la carrera. Según datos del OLE, en el nivel universitario se produce el 75,1 % de la deserción por cohorte de estudiantes

durante este periodo de tiempo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2022). Este periodo coincide con el inicio de la carrera universitaria, en el que los estudiantes se enfrentan a nuevas exigencias académicas y sociales inherentes al ámbito universitario y deben adaptarse a un nuevo entorno de aprendizaje.

Tabla 1. Variables de atribución en el abandono de los estudios universitarios

Variable	Escala	%
Tienen una visión desconectada de lo académico	de acuerdo	50.71
	en desacuerdo	49.29
La metodología de la Institución no atiende la diversidad y estilos aprendizaje de los alumnos	de acuerdo	46.75
	en desacuerdo	53.25
No hay apoyo del profesorado para tener un progreso académico	de acuerdo	36.74
	en desacuerdo	63.26
Deficiente oferta educativa	de acuerdo	41.63
	en desacuerdo	58.37
Propuesta curricular desconectada de la realidad del estudiantado	de acuerdo	40.72
	en desacuerdo	59.28
A partir de la Pandemia COVID-19	de acuerdo	78.75
	en desacuerdo	21.25

La mayoría del estudiantado, atribuyen desde su institución que la mayor causa para abandonar sus estudios universitarios fue la pandemia del Covid-19, con un 78.25 %.

En cuanto a la metodología de la institución también influye en la decisión del estudiantado, y de manera muy igualada se encuentra la propuesta curricular que se les ha ofrecido, se encuentra muy alejada a la realidad que viven el estudiantado la oferta educativa y la carencia de apoyo por parte del profesorado influyendo en el buen desarrollo académico estudiantil.

Es importante destacar que la deserción estudiantil no solo afecta a los estudiantes, sino que también tiene un impacto económico y social significativo en la sociedad. Además, el abandono de los estudios puede tener consecuencias negativas en la empleabilidad y los ingresos de los estudiantes a largo plazo. Por lo tanto, es fundamental desarrollar estrategias efectivas para prevenir y reducir la deserción estudiantil en la educación superior.

En Colombia según cifras del ministerio de educación nacional el tema de la deserción en el nivel universitario, los departamentos de Caldas, Huila y Nariño relacionan cifras de deserción de entre 37 % y 38 %, muy por debajo del porcentaje nacional, mientras que Putumayo, La Guajira y Arauca tienen las cifras más altas con

porcentajes de entre 80 % y 55 %. (Reporte sobre deserción y graduación en educación superior MEN 2016).

La deserción universitaria en Colombia es un problema de gran envergadura que afecta a un elevado número de estudiantes. Según datos de la Oficina de Planeación y Calidad Institucional de la Universidad de Santander (UDES), 1 de cada 2 estudiantes abandona sus estudios durante su carrera, lo que representa una tasa de deserción del 50 %. Esta problemática se ha medido de distintas maneras, pero una de las más utilizadas es la deserción por período o deserción anual, que se refiere a los estudiantes que acumulan dos semestres sin reanudar la matrícula en el programa académico, sin haberse graduado aún. Según la misma fuente, en el periodo de marzo de 2019 a febrero de 2020, la tasa de deserción por período en Colombia fue del 5,7 % en promedio, pero se presenta una variabilidad importante en las distintas instituciones de educación superior del país. Este fenómeno es especialmente preocupante en el nivel técnico y tecnológico, donde la deserción alcanza niveles del 52,3 % y el 53,5 % respectivamente, siendo el periodo crítico en el que se presenta con mayor intensidad los cuatro primeros semestres de la carrera, en los cuales se produce el 75,1 % de la deserción por cohorte de estudiantes en el nivel universitario.

4. Conclusiones

A partir de los hallazgos de la investigación, se evidencian aproximaciones teóricas influyentes sobre la deserción universitaria, así como estrategias clave para implementar en las instituciones educativas. Entre ellas, el seguimiento académico de los estudiantes y la implementación de políticas educativas vinculadas con el financiamiento son esenciales para mejorar el sistema de educación superior. Además, factores relacionados con el entorno familiar y los aprendizajes pueden aumentar las probabilidades de permanencia, disminuyendo el riesgo de deserción. Todo esto debe considerarse dentro de metodologías que diferencien los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Los hallazgos de la investigación destacan aproximaciones teóricas clave sobre la deserción universitaria y estrategias para implementar en las instituciones educativas. El seguimiento académico y las políticas educativas relacionadas con el financiamiento son esenciales para mejorar el sistema de educación superior. Además, factores familiares y de aprendizaje influyen en la permanencia estudiantil, por lo que es necesario incorporar metodologías que diferencien los estilos de aprendizaje.

Superar la deserción requiere cambios en las metodologías docentes, centrando la enseñanza en el aprendizaje autónomo del estudiante y promoviendo una renovación educativa que impacte a nivel nacional. La creación de mecanismos estratégicos que fomenten recursos académicos y proyectos es crucial. De hecho, la participación activa del estudiante en su aprendizaje incrementa su compromiso y satisfacción (Beck & Milligan, 2014; Choi & Park, 2018).

Reducir la brecha académica mediante diagnósticos preventivos del riesgo de deserción, fortalecer el autoaprendizaje y flexibilizar los currículos son acciones fundamentales para mejorar la enseñanza. La motivación, influenciada por factores internos y externos, también es clave en el éxito académico (Acosta et al., 2023).

Es crucial que los estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación para enfrentar los retos académicos. Directivos, docentes y familias deben colaborar para crear un entorno educativo que promueva la autodeterminación y brinde las herramientas necesarias para el éxito.

5. Referencias

- Acosta-Gonzaga, E. (2023). The Effects of Self-Esteem and Academic Engagement on University Students' Performance. *Behavioral Sciences, Mexico City*, 13(4), 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Beck, H. P., & Milligan, M. (2014). Factors influencing the institutional commitment of online students. *The Internet and Higher Education*, 20, 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.002>
- Choi, H. J., & Park, J. H. (2018). Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. *Computers & Education*, 116, 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.005>
- Cvetkovski, S., Jorm, A. F., & Mackinnon, A. J. (2018). Student psychological distress and degree dropout or completion: A discrete-time, competing risks survival analysis. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 484-498. <https://doi.org/10.3390/app13084702>
- Gallegos, W. L. A., Calcina, R. R., & Canaza, K. D. C. (2020). Análisis psicométrico del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa. *Revista de investigación en psicología*, 23(1), 179-192. <https://bit.ly/3Lg8H7s>
- González-Nucamendi, A., Noguez, J., Neri, L., Robledo-Rella, V., García-Castelán, R. M. G., & Escobar-Castillejos, D. (2022). Learning Analytics to Determine Profile Dimensions of Students Associated with Their Academic Performance. *Applied Sciences*, 12(20), 10560. <https://doi.org/10.3390/app122010560>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *DED. M. D. P. E.*
- Rastrollo-Guerrero, J. L., Gómez-Pulido, J. A., & Durán-Domínguez, A. (2020). Analyzing and predicting students' performance by means of machine Learning. *Applied sciences*, 10(3), 1042. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7>

Sebastian-Herederó, E. (2019). Estilos de aprendizaje. Un modelo de escala de observación docente para el estilo de aprendizaje-REapt. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 23(01)-2317.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12384>

CENTROS EDUCATIVOS INCLUSIVOS: CONDICIONES DE ACCESIBILIDAD UNIVERSAL EN LOS ASPECTOS DE INFRAESTRUCTURA, COMUNICACIÓN Y GESTIÓN

*Inclusive Educational Centers: Conditions
of Universal Accessibility in Aspects of
Infrastructure, Communication and
Management*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp215-225>

Felix Santiago Uribe Sosa

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0003-3758-6538>

 felix.uribe@miner.d.gob.do



Resumen

Este estudio tiene como objetivo diagnosticar las condiciones de accesibilidad universal en los centros educativos del Distrito Educativo 0403 San Cristóbal Sur, para identificar potenciales barreras que dificultan la accesibilidad para la inclusión de las personas con discapacidad. La investigación se focaliza en la infraestructura, la comunicación y la gestión. Su relevancia radica en que, teniendo un diagnóstico, se puede crear una línea base para la implementación de planes en favor del desarrollo de la inclusión educativa. Se trata de una investigación cuantitativa con diseño descriptivo, cuyo campo de estudio fueron veinte centros educativos de la Jurisdicción Distrital 04-03 San Cristóbal. Se utilizó una muestra de veinte equipos de gestión de centros, compuestos por veinte directores, igual cantidad de coordinadores, veinte orientadoras y tres docentes en aula. Esta población se compone por 77 % mujeres y 23 % hombres, cuyo rango de edad oscila entre 30 y 60 años. Los instrumentos aplicados fueron de elaboración propia, versión dominicana. Los resultados arrojaron la existencia de barreras físicas, comunicacionales y de gestión para la accesibilidad.

Palabras clave: Accesibilidad universal, barreras, inclusión educativa, discapacidad.

Abstract

This study aims to diagnose the conditions of universal accessibility in the educational centers of the Educational District 0403 San Cristóbal Sur, to identify potential barriers that hinder accessibility for the inclusion of people with disabilities. The research focuses on infrastructure, communication and management. Its relevance lies in the fact that, having a diagnosis, a baseline can be created for the implementation of plans in favor of the development of educational inclusion. This is a quantitative research with a descriptive design, whose field of study was twenty educational centers in the district jurisdiction 04-03 San Cristóbal. A sample of twenty center management teams was used, composed of twenty directors, an equal number of coordinators, twenty counselors and three classroom teachers. This population is made up of 77 % women and 23 % men, whose age range is between 30 and 60 years old. The instruments applied were self-made, Dominican version. The results showed the existence of physical, communication and management barriers to accessibility.

Keywords: Universal accessibility, barriers, educational inclusion, disability.

1. Introducción

El concepto de accesibilidad universal es amplio, pero aquí se limita a los aspectos de infraestructura, comunicación y gestión. Un levantamiento de datos realizado en veinte centros educativos públicos y privados de la jurisdicción distrital 04-03 San Cristóbal, arrojó que existen doscientos noventa y cuatro (294) estudiantes en condiciones de discapacidad. Se suma a esta cantidad, algún personal docente, administrador y de apoyo de esos centros educativos. Además, muchas infraestructuras fueron construidas de hace años y no han sido renovadas. Desde el año 2008, el Ministerio de Educación dominicana, viene implementando políticas educativas encaminadas a dar respuesta a esta población estudiantil. De ahí la importancia y justificación de este estudio, el cual pretende identificar las potenciales barreras existentes en los ámbitos mencionados, para poder implementar acciones en favor del desarrollo de la inclusión educativa.

Villaescusa (2022) afirma que “La escuela inclusiva busca ofrecer la mejor respuesta a la diversidad y ello implica identificar y eliminar los obstáculos o barreras que dificultan el proceso de inclusión” (p. 90). En ese sentido, en el Plan Nacional Para la Educación Inclusiva del MINERD (2021), se establecen los tipos de barreras que existen en el sistema educativo de la República dominicana, tomando como referencia los aportes de Ainscow (2004). Estas son: de acceso (obstáculos físicos, arquitectónicos y de comunicación); de actitud (Prejuicios o discriminaciones); participación y aprendizaje (aspectos curriculares que limitan el desarrollo de competencias).

Tal y como plantea Villaescusa (2022), para lograr centros educativos inclusivos, es fundamental eliminar las barreras existentes, lo que exige su previa identificación. Este estudio tiene como propósito contribuir a dicho proceso de identificación. En este sentido, la accesibilidad física implica la readaptación de los centros educativos cuya infraestructura, debido a su diseño de construcción, no favorece la inclusión.

Rovedatti y Sánchez (2022) plantean lo siguiente: “En el ámbito educativo para garantizar entornos accesibles, es decir, libres de barreras se deberá considerar la adecuación de los espacios y pasillos para la circulación de personas con movilidad reducida; la existencia de servicios sanitarios adaptados; disponibilidad de rampas de ingreso apropiadas y con pasamanos en los desniveles a los diferentes edificios; zonas pavimentadas con estacionamiento reservado y señalizado; contar con ascensores y escaleras que cumplan con los estándares requeridos, entre otros”(p.36).

2. Metodología

Se utilizó una metodología mixta de diseño descriptivo, aplicando una muestra que incluyó veinte equipos de gestión de centros educativos, conformados por veinte directores, veinte coordinadores, veinte orientadoras y tres docentes de aula. Los instrumentos utilizados fueron elaboración propia, adaptados a la realidad dominicana. Para garantizar la ética del proceso, se obtuvo el consentimiento informado de los

participantes de forma verbal, solicitando su colaboración voluntaria. La recolección de datos se llevó a cabo en un marco de respeto, presentado previamente a los participantes los instrumentos y los propósitos del estudio, siguiendo las directrices del Manual de Ética del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

3. Resultados y discusión.

El análisis de los datos se realizó con el apoyo de la herramienta tecnológica PSPP. En las tablas debajo se muestran los resultados de los instrumentos aplicados.

Tabla 1. Frecuencias de la lista de control aplicada a la infraestructura de los centros públicos

Indicadores	F	%	N/A
La entrada al centro educativo es de fácil acceso para todas las personas por igual.	7	70	0
Los pasillos del centro educativo, están libres de obstáculos que impiden el libre tránsito.	8	80	0
Existen rampas en áreas necesarias y con pasa manos.	2	20	0
Áreas de estacionamiento reservadas y señalizadas.	2	20	0
Rampa entre pavimento y contén.	4	40	0
Altura adecuada de los inodoros	10	100	0
Altura adecuada de los lavamanos	10	100	0
Se observa barra de apoyo en por lo menos un inodoro de cada baño.	0	0	0
Pavimento y pisos adecuados	10	100	0
Altura adecuada de las mesetas de los laboratorios del centro educativo.	6	60	2
La anchura de las puertas miden 0.85 metros mínimo.	10	100	0
La anchura de los pasillos es 1.10 metros mínimo.	6	60	0
Se observa cambio de textura en el piso, antes de las escaleras.	0	0	2
Altura adecuada de los orinales.	6	60	3
Sillas o bancos en el área de recepción.	10	100	0
El patio es inclusivo (Posee sillas, bancos, diversas opciones de juegos).	8	80	0

Nota. Elaboración propia.

Se observa en la Tabla 1, que en el 70 % de los centros públicos, las entradas no presentan barreras; mientras que en el 80 % se da la misma situación con los pasillos. El 20 % posee algunas rampas en áreas necesarias y algún pasamano. El 20 % de ellos posee parqueos señalizados, aunque mejorables. 40 % posee rampa entre el pavimento y el contén 20 %. En ningún centro existe barra de apoyo en inodoro, ni cambio de textura en el piso antes de las escaleras. En esto último, dos

centros no poseen escaleras, por lo que no aplican. Las anchuras de las puertas son adecuadas en el 100 %, en el 60 % los pasillos son adecuados.

Tabla 2. Frecuencia de la lista de control aplicada a la infraestructura de centros privados

Indicadores	F	%	N/A
La entrada al centro educativo es de fácil acceso para todas las personas (Discapacitadas o no).	6	60	0
Los pasillos del centro educativo, están libres de obstáculos que impiden el libre tránsito.	7	70	0
Existen rampas en áreas necesarias y con pasa manos.	1	10	1
Áreas de estacionamiento reservadas y señalizadas.	0	0	0
Rampa entre el pavimento y el contén.	6	60	0
Altura adecuada de los inodoros	10	100	0
Altura adecuada de los lavamanos	10	100	0
Se observa barra de apoyo en por lo menos un inodoro de cada baño.	0	0	0
Pavimento y pisos adecuados	10	100	
Altura adecuada de las mesetas de los laboratorios del centro educativo.	6	60	2
La anchura de las puertas miden 0.85 metros mínimo.	10	100	
La anchura de los pasillos es 1.10 metros mínimo.	5	50	1
Se observa cambio de textura en el piso, antes de las escaleras.	1	10	1
Altura adecuada de los orinales.	4	40	6
Sillas o bancos en el área de recepción.	10	100	0
El patio es inclusivo (Posee sillas, bancos, diversas opciones de juegos).	9	90	0

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 2, se puede observar que en el 60 % de los centros privados, las entradas no presentan barreras; mientras que en el 70 % se da la misma situación con los pasillos. El 10 % de ellos posee alguna rampa con pasamanos en algunas áreas necesarias y algún pasamano. Ningún centro posee estacionamiento destinado a discapacitados. El 60 % posee rampa en el pavimento. En el 100 %, los inodoros y lavamanos presentan una altura estándar. En ningún centro existe barra de apoyo en inodoro. Las anchuras de las puertas son adecuadas en el 100 %, en el 50 % los pasillos son adecuados. El 10 % posee cambio de textura en el piso, antes de las escaleras. En esto último, un centro no aplica porque no posee escalera.

De igual manera, se muestran las Tablas de frecuencias 3 y 4, relacionadas con la gestión y comunicación en los centros bajo estudio.

Tabla 3. Resultados del instrumento aplicado en los aspectos de comunicación y gestión en centros públicos

Indicadores	Se evidencia	% de evidencia	No se evidencia	Evidencia parcialmente	% de evidencia parcialmente
En el centro educativo se evidencia una planificación para mitigar o eliminar barreras que obstaculizan la accesibilidad.	0	0	10	0	0
El personal docente ha recibido capacitaciones u orientaciones sobre la accesibilidad universal y la inclusión.	7	70	0	3	30
En las aulas se evidencian el uso de herramientas tecnológicas visuales y auditivas en clase.	5	50	0	5	50
Los docentes utilizan aplicaciones informáticas que facilitan la inclusión.	4	40	2	4	40
La organización de las aulas facilita la accesibilidad.	1	10	5	4	40
En las aulas se observan señalizaciones de comunicación para todos.	2	20	3	5	50
El nivel de iluminación de las aulas es el adecuado.	6	60	2	2	20
El personal administrativo y de apoyo, está orientado sobre la necesidad de ofrecer servicios que favorezcan la accesibilidad e inclusión.	4	40	5	1	10
El centro educativo posee personal docente o administrativo capacitado en lenguaje de seña.	0	0	10	0	0
Se observan letreros, señalizaciones con colores perceptibles para todos.	7	70	3	0	0

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 3, se puede visualizar que, en las direcciones de los centros públicos no se evidenció una planificación orientada a la mitigación o eliminación de las barreras para la discapacidad, No existe personal capacitado en Lenguaje de señas, en el

70 % de los centros se observaron señalizaciones de comunicación para todos en áreas estratégicas, pero dentro las aulas, esto se evidenció totalmente en el 20 % de ellos y parcialmente, en el 50 %. No obstante, en el 70 % de estos, se evidenciaron letreros y señalizaciones con colores perceptibles para todos, en áreas principales.

Tabla 4. Resultados del instrumento aplicado en los aspectos de comunicación y gestión en centros privados

Indicadores	Se evidencia	% de evidencia	No se evidencia	Evidencia parcialmente	% de evidencia parcialmente
En el centro educativo se evidencia una planificación para mitigar o eliminar barreras que obstaculizan la accesibilidad.	0	0	9	0	0
El personal docente ha recibido capacitaciones u orientaciones sobre la accesibilidad universal y la inclusión.	3	30	5	1	10
En las aulas se evidencian el uso de herramientas tecnológicas visuales y auditivas en clase.	7	70	2	0	0
Los docentes utilizan aplicaciones informáticas que facilitan la inclusión.	5	50	3	1	10
La organización de las aulas facilita la accesibilidad.	2	20	6	1	10
En las aulas se observan señalizaciones de comunicación para todos.	4	40	4	1	10
El nivel de iluminación de las aulas es el adecuado.	5	50	1	3	30
El personal administrativo y de apoyo, está orientado sobre la necesidad de ofrecer servicios que favorezcan la accesibilidad e inclusión.	2	20	7	0	0
El centro educativo posee personal docente o administrativo capacitado en lenguaje de seña.	1	10	8	0	0
Se observan letreros, señalizaciones con colores perceptibles para todos.	6	60	4	0	0

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 4 se visualiza que en las direcciones de los centros privados no se evidenció una planificación orientada a la mitigación o eliminación de las barreras para la discapacidad. En un centro, una persona ha recibido formaciones en Lenguaje de señas.

En el 60 % de los centros se observaron señalizaciones de comunicación para todos en áreas estratégicas, pero dentro del aula, sólo en el 40 % de manera total y en el 10 % parcialmente. Sin embargo, en el 60 % de estos, se evidenciaron letreros y señalizaciones con colores perceptibles para todos, en áreas principales.

3.1. Discusión

En relación con los resultados presentados en la sección anterior en el aspecto de infraestructura, se observa que en el 70 % de los centros públicos, las entradas no presentan barreras; mientras que en el 80 % tampoco las presentan en relación con los pasillos. En el 20 % existen algunas rampas en áreas necesarias y algún pasamanos. El 20 % de ellos posee parqueos señalizados, aunque mejorables. 40 % posee rampa entre el pavimento y el contén. En ningún centro existe barra de apoyo en inodoro, ni cambio de textura en el piso antes de las escaleras. En esto último, dos centros no poseen escaleras, por lo que no aplican. Las anchuras de las puertas son adecuadas en el 100 %, en el 60 % las anchuras de los pasillos son adecuadas.

Los inodoros, lavamanos y orinales tienen una altura adecuada dentro del estándar; no obstante, el criterio de inclusión no se aplica aquí, ya que no es equitativa la altura para las diversas situaciones de estaturas y tipo de discapacidades. Por ejemplo, existen centros educativos donde se imparten los tres Niveles y los estudiantes de Primaria, utilizan los mismos baños que los estudiantes de Secundaria, habiendo marcadas diferencias de estaturas y edades. Queda exento el Nivel Inicial, ya que suelen operar en módulos separados y los baños se adecuan a las edades de los niños.

En cuanto a los centros privados, en el 60 % de estos, las entradas no presentan barreras; mientras que en el 70 % se da la misma situación con los pasillos. El 10 % de ellos posee alguna rampa con pasamanos en algunas áreas necesarias y algún pasamanos. Ningún centro posee estacionamiento destinado a discapacitados. El 60 % posee rampa en el pavimento. En el 100 %, los inodoros y lavamanos presentan una altura estándar, con similar situación que se da en los centros públicos sobre los criterios de inclusión. En ningún centro existe barra de apoyo en inodoro. Las anchuras de las puertas son adecuadas en el 100 %, en el 50 % los pasillos son adecuados. El 10 % posee cambio de textura en el piso, antes de las escaleras. En esto último, un centro no aplica porque no posee escalera.

Relacionado a la altura de inodoros, lavamanos y orinales, la situación es parecida a la existente en los centros públicos. Las instalaciones poseen una altura

estándar. Salvo el caso de centros donde tienen baños clasificados para estudiantes por el Nivel educativo en que se hallan y el caso del Nivel Inicial, ya mencionado anteriormente.

En relación a las barreras de comunicación y gestión, se identificaron la carencia de planes intencionados orientados a adecuar los centros educativos para dar respuesta a la población estudiantil con discapacidad, el 100 % del personal docente de los centros públicos carece de formación en lenguaje de señas, según los resultados presentados. Necesidad de mayor integración de sistemas visuales y auditivos en aula, carencia de sistemas brailles en los centros y otros recursos útiles para apoyar a esa población. En ningún centro educativo público se evidenció la existencia de una planificación de gestión orientada a las mejoras de los aspectos mencionados. Además, se observó la existencia de barreras actitudinales, en más del 80 % de los centros. Siendo más acentuada la situación en los centros privados. Las situaciones descritas son similares en los centros privados, con ligeras diferencias entre indicadores.

Sobre este particular, se referencian estudios similares realizados en otros contextos. Así, el estudio realizado por Balán González, I. I. (2023) en Guatemala, cuyo objetivo era determinar las barreras arquitectónicas de los centros educativos que atienden a la población con necesidades educativas, arrojó que la falta de rampas para personas con sillas de rueda, constituyó el 36.8 %, 33.3 %, los sanitarios y lavamanos altos e inadecuados para personas con capacidades especiales. Entre las barreras de comunicación, 36.8 %, la falta de señalización para las personas con capacidades diferentes. Dicho estudio concluyó que la educación inclusiva en el campo donde se desarrolló tiene el desafío de romper con los diversos tipos de barreras arquitectónicas, para brindar educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

En la investigación realizada por Cruz et al. (2020) sobre barreras para la inclusión educativa, en una localidad de Colombia, una de las conclusiones establece que el 40 % de las instituciones educativas no tiene rampas o sistemas accesibles entre la calle y su entrada. Así mismo, Moriña A. y Carballo R. (2020) sostienen que los estudiantes discapacitados en la universidad en España señalan la necesidad que existe de mejorar la accesibilidad en el contexto universitario.

Algunas de las conclusiones de Rovedatti y Sánchez (2022) en su estudio, fueron: la ausencia de rampas en algunas puertas de ingreso, necesidad de hacer adaptaciones a los baños para ser accesibles en su totalidad, la no disposición de recursos y equipamientos específicos que permitan a las personas discapacitadas superar las barreras que se pudieran presentar durante el desarrollo académico.

A modo de síntesis, se puede inferir que el problema investigado en este estudio es común en los diversos contextos educativos nacionales e internacionales.

4. Conclusiones

Los resultados muestran la identificación de barreras de acceso (Físicas, arquitectónicas y de comunicación) tales como:

La carencia de barras de apoyo en inodoros, falta de rampas y pasamanos en ciertas áreas necesarias de los centros educativos, falta de creación y adecuación de parqueos señalizados para personas con movilidad reducida, según lo establecidos por CONADIS, el cambio de textura en el piso antes de subir las escaleras, carencia de rampas entre el pavimento y el contén. Además de la comunicación oral, se observaron letreros y señalizaciones con colores perceptibles en el 70 % de las aulas en los centros públicos y 67 % en los privados. No se evidenciaron recursos tecnológicos en aula, tales como: sistemas braille, audífonos, pictogramas, Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) y otros. En ningún centro público se evidenció una planificación de los equipos de gestión orientada a mejorar la accesibilidad para la discapacidad. Esto constituye una barrera de gestión. En un centro privado se evidenció un plan, pero orientado a la atención de los aprendizajes de los estudiantes con condición de autismo. Hay carencia de personal docente o administrativo formado en lengua de señas. También fueron identificadas barreras actitudinales en más de 80 % de los centros bajo estudio.

Es evidente que en los últimos años el sistema educativo dominicano ha ido dando respuestas a la inclusión, logrando avances significativos. No obstante, los resultados de este estudio, realizado en una muestra de centros educativos, refleja la necesidad de intervención en esos centros, para mitigar o eliminar barreras que impactan negativamente la calidad de la educación inclusiva.

5. Referencias

- Balán González, I. I. (2023). Barreras arquitectónicas en centros de educación inclusiva. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac*, 3(1), 169–178. <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v3i1.77>
- Cruz Rivera, D. C., Castañeda Rojas, D. M., & Serrano Iñiguez, J. A. (2021). Barreras para la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad motora en instituciones educativas públicas. *Paideia Surcolombiana*, 126–143. <https://doi.org/10.25054/01240307.2442>
- Dirección de Educación Especial del MinerD. (2021). *Plan Nacional para la Educación Inclusiva*.
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educ. Soc.*, 41, e214662. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>

Rovedatti, V., & Sánchez, M. (2022). *Accesibilidad Universal: La discapacidad en la Facultad Regional San Francisco de la UTN*.

Villaescusa, M.I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 90-98. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39660>

LA ATENCIÓN LOGOPÉDICA DE LOS ESTUDIANTES CON TARTAMUDEZ CON UN ENFOQUE COLABORATIVO E INCLUSIVO

Speech therapy care for schoolchildren with stuttering with a collaborative and inclusive approach

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp227-233>

Merling Murguía Moré

Universidad Central Marta Abreu
de Las Villas (UCLV), Cuba

 <https://orcid.org/0000-0003-4705-2329>

 mmurguiamore@gmail.com

Tania Hernández Nodarse

Universidad Central Marta Abreu
de Las Villas (UCLV), Cuba

 <https://orcid.org/0000-0002-0409-9269>

 thnodarse@uclv.cu



Resumen

El cambio en la atención que reciben los estudiantes con tartamudez constituye una problemática de interés cada vez más apremiante cuando promueve la transformación en el rol del logopeda y en las relaciones que establece con otros profesionales. El trabajo colaborativo se convierte en una solución cuando además es prioritaria la inclusión educativa de dichos escolares. El presente artículo tiene como objetivo ofrecer un conjunto de recomendaciones que posibilitan la atención logopédica a los estudiantes con tartamudez desde el trabajo colaborativo. La investigación se lleva a cabo en tres escuelas primarias del municipio Santa Clara, Villa Clara, Cuba. Se emplea un enfoque cualitativo, con la investigación acción colaborativa como estrategia metodológica. La utilización de métodos del nivel teórico posibilitó la determinación de los fundamentos teórico-metodológicos, su análisis y ordenamiento lógico. La aplicación de los métodos del nivel empírico propició la determinación de particularidades del objeto de estudio y su expresión en las regularidades que lo caracterizan. Como resultado se elabora el conjunto de recomendaciones para la atención a los estudiantes con tartamudez desde el trabajo colaborativo. Estas recomendaciones forman parte de las tareas de generalización propuestas en el proyecto territorial “La inclusión educativa en la red socioeducativa”. La visión holística de la problemática que atiende la investigación que se propone posibilita que los estudiantes con tartamudez reciban una atención logopédica centrada en su desarrollo pleno y que garantice su inclusión social.

Palabras clave: Atención logopédica, tartamudez, trabajo colaborativo.

Abstract

The change in the attention received by schoolchildren with stuttering constitutes a problem of increasingly pressing interest when it promotes the transformation in the role of the speech therapist and in the relationships established with other professionals. Collaborative work becomes a solution when the educational inclusion of said schoolchildren is also a priority. The objective of this article is to offer a set of recommendations that enable speech therapy care for schoolchildren with stuttering through collaborative work. The research is carried out in three primary schools in the Santa Clara municipality, Villa Clara, Cuba. A qualitative approach is used, with collaborative action research as a methodological strategy. The use of theoretical level methods made it possible to determine the theoretical-methodological foundations, their analysis and logical ordering. The application of empirical level methods led to the determination of particularities of the object of study and their expression in the regularities that characterize it. As a result, a set of recommendations for caring for schoolchildren with stuttering through collaborative work is prepared. These recommendations are part of the generalization tasks proposed in the territorial project “Educational inclusion in the socio-educational network.” The holistic vision of the problem addressed by the proposed research makes it possible for schoolchildren with stuttering to receive speech therapy attention focused on their full development and that guarantees their social inclusion.

Keywords: Speech therapy attention, stuttering, collaborative work.

1. Introducción

En los últimos años se ha vivido un cambio radical en la manera de entender el tratamiento que deben tener los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Este cambio está directamente relacionado con el incremento de la diversidad de escolares que asisten a las escuelas regulares y con la adopción de un modelo inclusivo, lo que introduce la necesidad de replantear muchas de las prácticas que se llevan a cabo diariamente en los contextos educativos.

Los estudiantes primarios con tartamudez generalmente asisten a una escuela regular, no necesitan la eliminación de barreras arquitectónicas para el acceso, no requieren de maestros de apoyo ni de planes de estudios especiales y en su gran mayoría poseen un intelecto conservado y un fenotipo normal. Sin embargo, en muchos casos se desestima, los alcances pedagógicos, psicológicos y sociales que implica su diagnóstico logopédico y su repercusión en las diferentes áreas de su desarrollo.

En la presente investigación se asume una visión que va más allá de establecer un diagnóstico, y en cambio promueve la necesidad de minimizar las causas negativas que un trastorno de este tipo puede ocasionar a un escolar.

Aunque el fracaso escolar no es común en estos escolares, en las prácticas educativas es una tendencia que la atención de estos escolares sea responsabilidad de “un especialista”: el logopeda.

En la práctica laboral investigativa se ha podido constatar, mediante la observación, la guía de entrevista y la revisión de documentos, que constituye una práctica cotidiana que la planificación de las acciones en la estrategia de atención logopédica integral es una responsabilidad única del logopeda. De manera general las acciones son planificadas por el logopeda y este atribuye responsabilidades a otros profesionales para que apoyen la clase logopédica, estas actividades no siempre son consensuadas y el compromiso con las mismas no es compartido. La atención logopédica que reciben los estudiantes con diagnóstico de tartamudez se realiza fundamentalmente en el gabinete logopédico aislando al escolar del resto de sus coetáneos.

Refuerza la necesidad de investigar este tema porque: la tartamudez constituye un trastorno del habla frecuente en los estudiantes primarios, la mayoría de las investigaciones precedentes priorizan el trabajo correctivo y es necesario un cambio en las prácticas educativas actuales que prioricen el trabajo colaborativo en la atención logopédica integral que reciben estos escolares.

Los aspectos antes señalados justifican el objetivo general de esta investigación, que se centra en ofrecer un conjunto de recomendaciones que posibilitan la atención logopédica a los estudiantes con tartamudez desde el trabajo colaborativo.

2. Metodología

La investigación se lleva a cabo en tres escuelas primarias del municipio Santa Clara, Villa Clara, Cuba. Se emplea un enfoque cualitativo, con la investigación acción colaborativa como estrategia metodológica. La investigación se estructura en tres ciclos que se complementan entre sí en forma de espiral.

En un primer ciclo de la investigación se produjo el primer acercamiento a la teoría para la asunción de los fundamentos y la determinación de la categoría de análisis y sus correspondientes subcategorías. Se realizó además la exploración empírica de la problemática declarada.

Se seleccionó una muestra por conveniencia, compuesta por nueve directivos, tres logopedas, 12 maestras, seis profesores de Educación Física y nueve Instructores de Arte que interactúan con escolares con tartamudez.

Se realizó un diagnóstico de carácter integrador con un enfoque bilateral, dinámico, continuo, sistemático, científico y objetivo. En esta etapa de la investigación se enmarcaron los estudios preliminares que permitieron caracterizar el estado real de la situación problemática y los factores influyentes.

Para el diseño de los diferentes instrumentos utilizados en la recolección de datos se procedió a la determinación de la categoría de análisis (trabajo colaborativo en la atención logopédica a los estudiantes con tartamudez).

El estudio teórico y el debate guiado permitió definir que el trabajo colaborativo en la atención logopédica a los estudiantes con tartamudez es un proceso de ayuda, que se lleva a cabo a lo largo del tiempo, de manera sistemática y planificada, que posibilita la colaboración entre los diferentes profesionales en la planificación, ejecución y control de las diferentes acciones que se proyectan en la estrategia de atención logopédica integral.

Consecuentemente se realizó el análisis de documentos (artículos e investigaciones referentes a la problemática, Plan de Estudio de la Educación Primaria, la libreta de orientación a maestros y a las estrategias de atención logopédica integral, con el objetivo de determinar las fortalezas y debilidades existentes en la concepción teórico-metodológica del trabajo colaborativo en la atención logopédica integral a los estudiantes con tartamudez.

Además, se realizaron entrevistas a los directivos, a las logopedas, a las maestras, a los profesores de Educación Física e Instructores de Arte para corroborar su participación en la concepción de las acciones planificadas en la estrategia de atención logopédica integral a los estudiantes con tartamudez; así como las posibilidades del trabajo colaborativo con este fin.

Con los resultados del primer ciclo se elaboraron propuestas de recomendaciones metodológicas que propiciaran la solución al problema detectado. Esta propuesta se elaboró mediante sesiones de trabajo en cada una de las escuelas y por último con la discusión en plenaria para la determinación de un conjunto de recomendaciones de carácter general y otras específicas que posibiliten la atención logopédica a los estudiantes con tartamudez, desde el trabajo colaborativo.

El tercer ciclo de la investigación está en ejecución y se corresponde con la puesta en práctica, en cada una de las escuelas participantes, del conjunto de recomendaciones para la atención logopédica a los estudiantes con tartamudez, desde el trabajo colaborativo.

3. Resultados y discusión

Entre los fundamentos teóricos que se asumen se encuentran los referidos a la definición y clasificación de la tartamudez; así como su etiología, según los criterios de Fernández (2012).

Se considera que, por su multicausalidad, la atención logopédica se ha de dirigir hacia su incidencia en la comunicación y en la personalidad del escolar. Para ello y con el fin de atenuar las consecuencias más nefastas se ha de planificar esta atención desde el trabajo colaborativo.

El análisis de los instrumentos y técnicas permite la determinación de regularidades como: responsabilidad única del logopeda en la atención a los estudiantes con tartamudez, colaboración deficiente de otros profesionales en las acciones de la estrategia de atención logopédica integral, poco aprovechamiento de las potencialidades de especialidades para el desarrollo de acciones colaborativas e insuficiente utilización de recursos didácticos y metodológicos, que posibiliten la atención logopédica integral a los estudiantes con tartamudez desde el trabajo colaborativo.

En la práctica educativa cotidiana, desde la organización de la atención logopédica que se les brinda, se proyectan acciones y tareas que involucran a los maestros del grupo clase al que pertenece el escolar primario, pero no siempre se logra el compromiso de los implicados con la tarea que se les asigna, con el control al cumplimiento de estas por parte de los estudiantes y con la evaluación conjunta maestro – logopeda) del desarrollo alcanzado por estos últimos (Murguía et al, 2019; Murguía et al, 2020; Murguía, 2021).

Sobre el particular, autores foráneos como Acosta (2004, 2006); Castejón y España (2004); Moran et al (2017), defienden la necesidad del cambio en la atención especializada que reciben los estudiantes con diagnóstico de tartamudez. A la hora de encarar todos estos cambios es preciso el análisis de cada caso individual y de forma conjunta entre todos los profesionales implicados para consensuar una serie de

propuestas. Dichas propuestas deben transformarse en acciones concretas dirigidas a lo individual de cada escolar y a promover su desarrollo pleno.

Por consiguiente, emergen de las sesiones de trabajo en cada una de las escuelas y la sesión plenaria el conjunto de recomendaciones para la atención logopédica a los estudiantes con tartamudez, desde el trabajo colaborativo:

- Elevar la autoestima, combatir la timidez y la falta de socialización a partir de la utilización de estrategias educativas y formas de agrupamiento que lo propicien.
- Evitar durante las clases u otras actividades, gestos o comentarios que sugieran premura, falta de paciencia o desespero.
- No mantener contacto visual directo sobre el escolar cuando se realiza la comunicación con él.
- Insertar al escolar en actividades culturales y recreativas donde no resulte evidente su trastorno para reforzar la confianza en sus posibilidades de recuperación.
- No exigir respuestas rápidas o inesperadas en clases u otras actividades. Dar tiempo suficiente para que el escolar logre organizar el programa motriz del enunciado.
- Apoyar al logopeda en la detección de los sonidos fóbicos o identificación de temas que provoquen mayor aparición de espasmos.
- Mantener una coordinación directa con el logopeda para realizar actividades docentes que tengan correspondencia con la etapa de atención logopédica, según el método correctivo-compensatorio seleccionado.
- Trabajar con sistematicidad la lectura, preguntas de comprensión y luego el lenguaje espontáneo como actividades de apoyo al tratamiento logopédico.

Estas recomendaciones actualmente son generalizadas y enriquecidas, como parte del tercer ciclo de la investigación que se presenta y en correspondencia con las tareas planificadas en el Proyecto territorial “ la inclusión educativa en la red socioeducativa”.

4. Conclusiones

La atención logopédica a escolares con tartamudez, precisa que los profesionales participen de manera protagónica en la concepción de la estrategia de atención logopédica integral. Esto posibilita un tránsito en la atención logopédica integral individualizada y especializada hacia el óptimo aprovechamiento del trabajo colaborativo y de las diferentes actividades y espacios.

Las recomendaciones metodológicas están dirigidas al desarrollo pleno de los estudiantes, más que a la corrección y/o compensación del trastorno de la comunicación oral. No poseen un valor metodológico exclusivo para los directivos, maestros y especialistas, sino que, con los ajustes correspondientes, pueden ser de utilidad en la orientación a la familia y los factores de la comunidad, en el empeño de colaborar en la inclusión educativa de los estudiantes con tartamudez.

5. Referencias

- Acosta, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Ars Médica–STM Editores.
- Acosta, V. (2006). Investigación, evaluación y colaboración profesional ante las dificultades del lenguaje. El reto hacia los modelos inclusivos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 7(1), 7-26. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2006.48358>
- Castejón, L., & España, Y. (2004). La colaboración logopeda-maestro hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 24 (2), 55-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=974451>
- Fernández, G., & Rodríguez, X. (2012). *Logopedia. Primera parte. Texto para los estudiantes de las carreras Licenciatura en Logopedia y Educación Especial*. Pueblo y Educación.
- Moran, M. R., Vera, L. Y., & Morán, M. R. (2017). Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones para la atención en la escuela. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 191-197. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Murguía, M., Hernández, T., Hernández, T.B., & Carrera, M. A. (2020). Rol del maestro en la inclusión educativa de los alumnos con trastornos de la comunicación oral. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE2). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.730>
- Murguía, M., Veitía, Y., Hernández, T., & Carrera, M. A. (2019). Escolares primarios con dislalia: una propuesta para su inclusión educativa. En *Actas II del XVI Simposio de Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines*. (pp. 596-600). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.

COMPETENCIAS MEDIÁTICAS DE DOCENTES DE UNA ESCUELA PARA SORDOS EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

*Media competencies of teachers at a school
for the deaf in the Dominican Republic*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp235-242>

Teresa De Jesús González

Instituto Tecnológico de Santo Domingo,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0003-1502-5369>

 teresadejesus1212@gmail.com

Rogel Rojas Bello

Instituto Superior de Formación
Docente Salomé Ureña, Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-9183-7572>

 rogel.rojas@isfodosu.edu.do



Resumen

Las competencias mediáticas se ocupan del desarrollo de capacidades para interactuar con los medios y la información de forma creativa y crítica, es por lo tanto necesario que los docentes de todos los niveles educativos las manejen. En particular, si se trata de estudiantes sordos, quienes deben recibir una educación más enfocada en sus necesidades y características propias. Este trabajo tiene como objetivo: conocer las opiniones de los docentes de las escuelas para personas sordas sobre el uso de las competencias mediáticas. Es un estudio de enfoque cuantitativo y alcance exploratorio-descriptivo, en donde se aplicó un cuestionario cuantitativo normalizado, que recoge las opiniones de 71 docentes de una Escuela Para Sordos en la República Dominicana. Los resultados muestran que los docentes tienen un nivel de conocimiento del lenguaje de señas aceptable; su formación sobre el uso de la tecnología y en competencias comunicativas digitales es baja, al igual que su nivel de experiencia con el uso de software y aplicaciones diseñadas para personas sordas. Por otro lado, Los docentes opinan, que cuando usan las Tic aumenta el nivel de comunicación de los estudiantes sordos; además, consideran que en el centro existe un alto nivel de colaboración por parte de los docentes, cuando se comparten sus experiencias con las competencias mediáticas.

Palabras clave: Competencias mediáticas, estudiantes sordos, docentes, opiniones.

Abstract

Media competencies deal with the development of capacities to interact with the media and information in a creative and critical way, it is therefore necessary for teachers at all educational levels to manage them. In particular, if they are deaf students, they should receive an education more focused on their needs and characteristics. This work aims: to know the opinions of teachers in schools for deaf people on the use of media skills. It is a study with a quantitative approach and exploratory-descriptive scope, where a standardized quantitative questionnaire was applied, which collects the opinions of 71 teachers from a School for the Deaf in the Dominican Republic. The results show that teachers have an acceptable level of knowledge of sign language; Their training in the use of technology and digital communication skills is low, as is their level of experience with the use of software and applications designed for deaf people. On the other hand, teachers believe that when they use ICT, the level of communication of deaf students increases; Furthermore, they consider that at the center there is a high level of collaboration on the part of the teachers, when their experiences with media competencies are shared.

Keywords: Media skills, deaf students, teachers, opinions.

1. Introducción

La digitalización y la integración de los procesos comunicativos han sido impulsadas por el internet, lo que ha llevado a que casi todo se encuentre en la Red. Por lo tanto, cada vez están más difusos los límites al acceso y tratamiento de la información del conocimiento, las actitudes y habilidades relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual, además de la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías (García-Ruiz et al., 2018).

En este orden de ideas, cobra especial importancia el término competencia mediática, el cual se define como la capacidad de usar los medios de comunicación de manera consciente, crítica y creativa para llegar a ser ciudadanos activos en la sociedad del conocimiento. Además, los autores argumentan que en la competencia mediática está inmersa la competencia social y cívica, la cual tiene que ver con el contribuir al bienestar personal y colectivo, mediante la práctica de valores democráticos como la igualdad y la justicia; también, implica comprender distintas posturas, ser tolerante e influir de forma positiva en la sociedad, trabajando junto a los demás (Núñez-Fernández et al., 2022; Parola y Ranieli, 2013).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) en la agenda Educación 2030 para el desarrollo sostenible, trazó 10 metas, dentro de las cuales está el eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso equitativo a todos los niveles educativos y la capacitación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con alguna discapacidad. Al respecto, en el documento oficial referido a las orientaciones para la atención educativa de estudiantes sordos de la Dirección General de Educación Especial, adscrito al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2024), se compromete a brindar a la comunidad educativa una sistematización de los modelos pedagógicos existentes para enseñar a los estudiantes sordos, así como ofrecer estrategias metodológicas, de manera que se atiendan apropiadamente las características propias de estos estudiantes, que sean funcionales y aplicables en lo colectivo e individual, tanto en la praxis diaria de los docentes en el aula, como en los centros educativos dedicados a estos fines. Además, se plantea la adquisición de equipos tecnológicos con softwares y accesorios adaptados a las necesidades de los centros de enseñanza.

Cruz-Marte (2021) en estudio de enfoque mixto y de tipo descriptivo con docentes y estudiantes de una escuela para sordos en la República Dominicana encontró, por medio de la aplicación de un cuestionario estandarizado, que el 100 % de los docentes se sitúan en un nivel intermedio de comprensión y habilidades expresivas en lengua de señas; además, la autora encontró que los docentes no tienen una sólida formación en competencias comunicacionales.

Bucheli-Muñoz et al. (2022) en investigación cualitativa sobre las opiniones de una muestra de docentes de una Escuela Normal en Colombia del impacto de la aplicación de recursos digitales en el aprendizaje de la lengua de señas, reportaron, que estos consideran que en las prácticas pedagógicas se requieren la capacitación en lengua de señas y la reconocen como vehículo fundamental, pues al no tener un nivel alto en su comprensión se convierte en una gran debilidad; además, aunque los investigadores percibieron al inicio cierto desinterés de los maestros en asistir a capacitaciones, la implementación de una página web para facilitar el aprendizaje de la lengua de señas resultó beneficiosa. Al respecto, Benito-Moreno y Agra-Gasqué (2021) consideran que las distintas formas de enseñar este lenguaje como la principal vía de comunicación de los alumnos sordos a evolución tecnológica ha facilitado un mejor funcionamiento de la vía auditiva a muchos alumnos En este sentido.

Prieto-Vargas (2023), en estudio cualitativo sobre las prácticas didácticas empleadas por los profesores de un colegio de educación primaria colombiano en la enseñanza de niños sordos, argumentan que para lograr una educación inclusiva a pesar de las barreras comunicativas que presentan los estudiantes sordos, los docentes deben incorporar en su praxis competencias comunicativas, el uso de la tecnología y materiales adaptados para tales fines; además, la autora considera que se deben crear equipos multidisciplinarios y que el docente use sus las experiencias propias y las de otros docentes.

Por lo anterior, se justifica realizar estudios en los centros educativos para la enseñanza de personas sordas, para de esta manera tener insumos que reconozcan el uso de la tecnología como complemento en el proceso de enseñanza aprendizaje. El objetivo general de este estudio es: conocer las opiniones de los docentes de las escuelas para personas sordas sobre el uso de las competencias mediáticas.

2. Metodología

Es un estudio de enfoque cuantitativo y alcance exploratorio-descriptivo. La muestra está constituida por 71 docentes de una Escuela de Sordos en la República Dominicana. Se aplicó un cuestionario que recogió las opiniones de los docentes sobre diversos aspectos de sus competencias mediáticas en la enseñanza de personas sordas. El instrumento está conformado por 18 preguntas, con valores de respuestas: Mucho, Aceptable (Regular), Poco y Nada, el cual forma parte de un cuestionario estandarizado por Red Alfamed (2024).

3. Resultados y discusión

En la Tabla 1, se puede observar que el 57.8 % de los docentes opinan, que poseen un nivel en el lenguaje de seña aceptable (regular).

Tabla 1. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre la lengua de señas?

	Frecuencia	Porcentaje
Poco	13	18.3
Aceptable	41	57.8
Mucho	17	23.9
Total	71	100

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la muestra.

En la Tabla 2 se muestra que el 66,2 % y el 69 % de los docentes consideran que han recibido poca o ninguna formación sobre el uso de la tecnología y en competencias comunicativas digitales respectivamente.

Tabla 2. ¿Haz recibido formación específica sobre el uso de la tecnología y/o en competencias comunicativas digitales para la enseñanza de estudiantes sordos?

	Uso de la tecnología		Competencias comunicativas digitales	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	19	26.8	23	32.4
Poca	28	39.4	26	36.6
Aceptable	15	21.1	16	22.5
Mucha	9	12.7	6	8.5
Total	71	100	71	100

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la muestra.

Los datos de la Tabla 3 muestran que 64.8 % de los docentes dicen que su nivel de experiencia con el uso de software y aplicaciones diseñadas para personas sordas es poca o ninguna y solo el 15.5 % de estos opinan que es mucha.

Tabla 3. ¿Cuál es su nivel de experiencia con el uso de softwares y aplicaciones especialmente diseñadas para la enseñanza-aprendizaje de personas sordas?

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	15	21.1
Poca	31	43.7
Aceptable	14	19.7
Mucha	11	15.5
Total	71	100

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la muestra.

En la Tabla 1, se puede observar que el 95.8 % de los docentes opinan, que el nivel de comunicación de los estudiantes sordos cuando usa las Tic es mucho.

Tabla 4. *¿Cuál es el nivel de comunicación que observas con tus estudiantes sordos cuando usas las Tic?*

	Frecuencia	Porcentaje
Aceptable	3	4.2
Mucho	68	95.8
Total	71	100

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la muestra.

En la Tabla 5 se observa, que el 84.5 % de los docentes considera que han tenido muchas y aceptables experiencias significativas cuando usan las Tic en colaboración con sus compañeros.

Tabla 5. *¿ En qué medida has tenido experiencias significativas al usar recursos tecnológico en colaboración con tus compañeros docentes?*

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	3	4.2
Poca	8	11.3
Aceptable	39	54.9
Mucha	21	29.6
Total	71	100

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la muestra.

4. Conclusiones

Es este estudio de alcance exploratorio-descriptivo permite que se extraigan conclusiones por medio de la indagación de las opiniones personales sobre las competencias mediáticas de los docentes que colaboran día a día en una institución para sordos en una escuela de la República Dominicana. Es de interés, pues, conocer qué opinan los docentes sobre su práctica habitual de su trabajo y qué elementos pueden señalarse como aspectos a mejorar o perfeccionar en su praxis. Resaltando que, un alto conocimiento por parte de los docentes de la lengua de señas es un punto positivo para el buen desempeño de sus funciones en el aula de clases, puesto que es la principal vía de comunicación de los alumnos sordos. Es por ello, que acuerdo con lo reportado en el estudio, en donde la mayoría de los docentes de la escuela para sordos consideran que tienen un nivel de conocimiento del lenguaje de señas aceptable, se hace necesario que estos incluyan recursos tecnológicos lo cuales se reconoce, facilita un mejor funcionamiento de la vía auditiva a muchos alumnos sordos.

Con respecto a la formación deseable sobre el uso de la tecnología y en competencias comunicativas digitales que deben tener los docentes, estos opinan que es baja, al igual que su nivel de experiencia con el uso de software y aplicaciones diseñadas para personas sordas. Estos aspectos influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el uso de elementos que mejoren y estimulen ambientes de aprendizajes colaborativos y virtuales, conlleva necesariamente el uso de la tecnología, los cuales forman parte de su práctica pedagógica, que es coherente con las opiniones de los docentes, quienes aseguran que el nivel de comunicación de los estudiantes sordos cuando usan las Tic aumenta; además, se observa un alto nivel de colaboración por parte de los docentes del centro educativo, cuando se comparten sus experiencias con las competencias mediáticas.

5. Referencias

- Benito-Moreno, S., & Agra-Gasqué, A. (2021). Lengua de signos como recurso inclusivo en el sistema educativo español. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 116-132. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp116-132>
- Bucheli-Muñoz, L., Flórez-Aldana, N., & Morales-Guauta, N. (2022). *Fortalecimiento del aprendizaje de la lengua de señas colombiana mediante la creación de una página web en los docentes del grado décimo que laboran en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán* [Tesis de Maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio digital. <https://hdl.handle.net/11227/16456>
- Cruz-Marte, C. (2021). *Propuesta para la enseñanza aprendizaje del español escrito en niños sordos de 3er grado del nivel primario* [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra]. Repositorio digital. <https://bit.ly/4g4xyZt>
- García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, A., & Torres, Á. (2018). *Educación para los nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Parola, A., & Ranieri, M. (2013). Educación en medios en acción. Modelos, herramientas y ejemplos de buenas prácticas. *Anàlisi Monogràfic*, (1), 19-36. <https://hdl.handle.net/2318/1669763>
- Prieto-Vargas, L. (2023). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de estudiantes sordos. *Revista Hojas y Hablas*, (24), 146-163. <https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojaw/syhablas/article/view/424>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *La educación transforma vidas*. <https://r.issu.edu.do/YA>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024). Plan Nacional para la Educación Inclusiva. <https://r.issu.edu.do/F66>

Núñez-Fernández, V., Aceituno-Aceituno, P., Lanza-Escobedo, D., & Sánchez-Fernández, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 28(1), 179-190. <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.77511>

Red Alfamed. (2024). *Cuestionario sobre competencia Mediática*. <https://encuestas.unican.es/index.php/759544>

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA, ALIMENTACIÓN Y SALUD MENTAL EN LOS ESTUDIANTES DEL POLITÉCNICO MARÍA DE LA ALTAGRACIA

*Analysis of Physical Activity, Nutrition and
Mental Health in the students of the María de
la Altagracia Polytechnic*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp243-249>

Jean Carlos Javier Pilar

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0007-6138-3577>

 jeancarlospilar1991@gmail.com

Starlina del Carmen

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0006-7804-4566>

 lic.starlinadelcarmen@gmail.com



Resumen

Este estudio aborda la relevancia de los hábitos saludables, específicamente la actividad física, la alimentación y la salud mental en estudiantes, dado que el aumento significativo del sedentarismo en las escuelas ha provocado una disminución en el rendimiento escolar e impedido el desarrollo pleno de los estudiantes. En cuanto a la alimentación, aunque es un campo amplio de estudio, se evidencia que los alumnos del centro educativo no siguen una dieta adecuada ni equilibrada, careciendo de minerales, vitaminas y proteínas esenciales para un metabolismo y funcionamiento óptimos. Asimismo, se encontró que el 25 % de la población ha padecido algún trastorno mental o de conducta, causado por diversos factores como el entorno, las costumbres, los hábitos y, en especial, la inactividad física. Por ello, se analizan los hábitos de actividad física, alimentación y salud mental en estudiantes de secundaria mediante una investigación cuantitativa, descriptiva, no experimental y de corte transversal, a través de encuestas. Los datos, procesados con el software IBM SPSS versión 27, revelan que más del 62.4 % de los estudiantes, tanto masculinos como femeninos, son sedentarios y presentan malos hábitos alimenticios, mientras que más del 87.9 % muestran niveles medios de ansiedad y depresión. Se concluye que la mayoría de los estudiantes de secundaria son sedentarios, mantienen una alimentación desequilibrada y presentan niveles medios de ansiedad y depresión.

Palabras clave: Actividad física, alimentación, salud mental.

Abstract

This study addresses the relevance of healthy habits, specifically physical activity, nutrition, and mental health in students. We have seen how sedentary lifestyle in schools has had a significant increase, resulting in a decrease in academic performance and preventing the full development of students. Regarding the nutrition of students, this is a broad field of study. However, it is necessary to point out that students in the educational center do not follow an adequate or balanced diet, lacking the minerals, vitamins, and proteins necessary for optimal metabolism and body functioning. Likewise, we see that 25 % of the population has suffered from some mental or behavioral disorder, caused by various factors, environment, customs, habits, and physical inactivity, the latter being prominent. Therefore, we seek to analyze the habits of physical activity, nutrition, and mental health in high school students. To this end, we conducted quantitative research, with a descriptive study of variables, non-experimental and cross-sectional by means of a survey. The data were processed in the statistical software IBM SPSS 27. Showing that more than 62.4 % of male and female students are sedentary. Likewise, they have bad eating habits. In addition, more than 87.9 % have medium levels of anxiety and depression. Concluding that most high school students are sedentary. Likewise, they have an unbalanced diet. In addition, medium levels of anxiety and depression.

Keywords: Physical activity, food, mental health.

1. Introducción

En el presente estudio se analizan los hábitos de actividad física, alimentación y salud mental de los estudiantes del nivel secundario del Instituto Politécnico María de la Altagracia (POMAVID), enfatizando la importancia de la realización de actividad física, una alimentación adecuada y el bienestar mental. En la República Dominicana, según un estudio del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE, 2022), solo el 6.9 % del alumnado cumple con las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que plantea un mínimo de 150 minutos semanales de actividad física. Esta insuficiente práctica física en los centros escolares dominicanos ha contribuido al aumento, en la población adulta, de enfermedades no transmisibles asociadas al sedentarismo (Hernández-Galdamez et al., 2020).

En términos de alimentación, estos estudiantes tienen un bajo consumo de proteínas provenientes de la carne y el pescado, y menos del 50 % consume frutas. En contraste, el consumo de bebidas alcohólicas es alarmantemente alto (Zamora, et al., 2022). Por lo que es necesario señalar, que los alumnos en los centros educativos no siguen una dieta adecuada ni equilibrada, careciendo de los minerales, vitaminas y proteínas necesarios para un metabolismo y funcionamiento óptimos del cuerpo. Además, la dieta de los estudiantes tiende a priorizar los carbohidratos, lo que lleva a un exceso de glucosa y grasas saturadas (Cortés, 2021). Por lo tanto, la mala alimentación en conjunto con la falta de actividad física son una de las principales causas de las enfermedades no transmisibles tales como: obesidad, diabetes, hipertensión, entre otras; por esto, se recomienda sostener hábitos saludables, los cuales consisten en alimentación saludable, descanso adecuado y la realización de actividad física (Reyes, 2020). En relación a lo anterior, la no regulación de venta de comida en los alrededores de escuelas puede representar desafíos para el sostenimiento de una alimentación saludable, pues, aunque en ocasiones pueden ofrecer alimentos saludables, de igual forma o en mayor cantidad se expenden alimentos dañinos para la salud (Saavedra, et al., 2021).

Por otro lado, en cuanto a la salud mental, investigaciones previas han explorado soluciones a los trastornos más frecuentes, como el estrés y la ansiedad, evidenciando que la actividad física regular favorece la segregación natural de dopamina y oxitocina en el cerebro, lo cual contribuye a contrarrestar dichos males, además de mejorar la autoestima y la autopercepción (Ceballos et al., 2020). Sin embargo, la salud mental de los jóvenes en edad escolar puede verse afectada directamente por su entorno, costumbres y hábitos, los cuales varían según el contexto. Esto se traduce en la presencia de trastornos de conducta inadecuada, depresión y ansiedad, que se relacionan con malos hábitos alimenticios, afectando la percepción de los estudiantes y conduciendo al deterioro de su salud mental y desempeño académico (Mendoza, 2021). Por lo tanto, se considera que la salud mental de los estudiantes está constantemente amenazada, ya que el sedentarismo y la alimentación inadecuada impactan directamente en su bienestar psicológico (Saavedra et al., 2021).

En consecuencia, el objetivo general de este estudio es analizar el nivel de actividad física, la alimentación y la salud mental en los estudiantes de secundaria. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: describir el nivel de actividad física en los estudiantes; describir sus hábitos alimenticios; analizar el estado de salud mental, específicamente la ansiedad y la depresión; y examinar la relación existente entre la actividad física, la alimentación y la salud mental.

Por lo tanto, la relevancia de este estudio radica en conocer y describir los niveles de actividad física, alimentación y salud mental que posee los estudiantes de secundaria, con la finalidad de recomendar, actividades y rutinas que pueden mejorar los hábitos que modela la población investigada. Finalmente, este estudio está contextualizado en un único centro educativo, el mismo, surge luego de percibir un descenso en la práctica actividad física, alimentación balanceada, y salud mental, por parte de los estudiantes. Por lo tanto, la utilidad de esta investigación es comprender a profundidad una realidad que se da en este contexto, lo cual, puede permitir en el futuro realizar investigaciones similares para reducir estos malos hábitos, y promocionar un estilo de vida saludable en el entorno escolar.

2. Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, basado en un estudio descriptivo de las variables, cuyo propósito es especificar los elementos, características y rasgos fundamentales de la temática en cuestión (Hernández Sampieri et al., 2014). El diseño utilizado es no experimental y de corte transversal, aplicando encuestas como instrumento de recolección de datos. Su característica principal es la interpretación precisa de la realidad en relación con las variables a medir —actividad física, alimentación y salud mental (ansiedad y depresión)— en los estudiantes del Instituto Politécnico María de la Altagracia (POMAVID) durante el año escolar 2023–2024.

El total de la muestra es 234 estudiantes, esta se obtuvo mediante muestreo probabilístico aleatorio estratificado. A fin de, obtener una muestra representativa de la población de estudio donde cada participante es elegido al azar de forma aleatoria otorgando valores equitativos por grupo de individuo (Walpole, 2012).

Se utilizaron tres instrumentos para la recogida de información el primero, es el Cuestionario Internacional sobre el Estilo de Vida del Alumnado (CIEVA). El segundo, es el test para la ansiedad (IDAREN), este ha sido utilizado en investigaciones similares (Magan, 2016). El tercer instrumento es el test de depresión (IDEREN). Este se ha utilizado en investigaciones similares (Silva, 2014).

Los instrumentos fueron aplicados mediante un formulario en Google Forms. Los test se pilotearon con 15 estudiantes, seleccionados al azar fuera de la muestra del estudio, lo que permitió evaluar el nivel de comprensión de los participantes al momento de completar la encuesta. Los cuestionarios se aplicaron en todos los grados del nivel

secundario. Los datos recolectados fueron procesados con el software estadístico IBM SPSS versión 27, utilizando estadística descriptiva para su análisis.

3. Resultados y discusión

Los resultados muestran que más del 62.4 % de los estudiantes masculinos y femeninos son sedentarios. Estos resultados son semejantes a lo acontecido en Centroamérica, donde solo el 17 % del alumnado es físicamente activo (Bogantes, et al., 2020). Además, en República Dominicana el 83,4 % de los masculinos son sedentarios, y el 96,2 % de las femeninas (Zamora, et al., 2022). Igualmente, los hábitos de alimentación que modelan los estudiantes no son adecuados. En relación a esto (Cortés, 2021), dice, la dieta de los estudiantes tiende a priorizar carbohidratos, lo que lleva a un exceso de glucosa y grasas saturadas, siendo la principal causa de enfermedades no transmisibles a mediano y largo plazo. También, más del 87.9 % presentan niveles medios de ansiedad y depresión. En este ámbito, Vallejo & Zuleta (2019), la salud mental en jóvenes en edades escolares se puede ver afectada directamente por su medio ambiente, costumbres y hábitos, pero varían según el contexto. Todo esto podemos enlazarlo directamente con malos hábitos alimenticios, afectando igualmente la percepción de los niños y pasando al deterioro de la salud mental de estudiantes y su desempeño en la escuela. Asimismo, existe una relación estrecha entre actividad física y salud mental; es decir, al realizar actividad física se reduce el riesgo de desarrollar ansiedad o depresión. Además, la actividad física mejora aspectos de salud mental, como satisfacción personal y autopercepción (Angarita, et al., 2020). También, la nutrición incide en trastornos de salud mental como la depresión, trastorno de ansiedad, entre otros (Al-Marjan, et al., 2024).

4. Conclusiones

La mayoría de los estudiantes del nivel secundario presentan un estilo de vida sedentario. Esta falta de actividad física en los planteles escolares contribuye al incremento de enfermedades no transmisibles asociadas al sedentarismo en la población adulta. Además, los hábitos alimenticios de estos estudiantes no son adecuados, ya que predominan la ingesta de alimentos ricos en glucosa. En cuanto a la salud mental, se observa que presentan niveles medios de ansiedad y depresión. Por otro lado, la actividad física y la salud mental se influyen mutuamente; es decir, la práctica constante de actividad física reduce el riesgo de desarrollar ansiedad, depresión y enfermedades no transmisibles.

Por ello, se recomienda a los estudiantes llevar a cabo las recomendaciones propuestas por la OMS, donde indica hacer actividad física de ligera a intensa por una hora como tiempo mínimo todos los días, y que parte de esas actividades sean aeróbicas. Además, practicar hábitos de vida saludables, que incluyan alimentación balanceada para obtener los nutrientes que el cuerpo necesita. Asimismo, con relación a salud mental específicamente ansiedad y depresión, se recomienda a los

estudiantes realizar actividad física comer adecuadamente ya que esto disminuye los niveles de ansiedad y depresión.

Finalmente, es importante mencionar que la relevancia de este estudio radica en conocer y describir los niveles de actividad física, alimentación y salud mental que poseen los estudiantes de secundaria, con la finalidad de recomendar actividades y rutinas que pueden mejorar los hábitos que modela la población investigada, todo esto con la finalidad de tener una sociedad más saludable, pues si desde las edades escolares se crean estos hábitos saludables entonces cuando sean adultos serán personas más sanas y por ende más productivas.

5. Referencias

- Al-Marjan, L., Khatun, H., Rahaman, M. A., Rahman, M. M., & Ahmed, S. (2024). Social Awareness for Women's Health: A Baseline Study in Gazaria, Munshiganj, Bangladesh. *Open Journal of Social Sciences*, 12(3), 196–225.
- Angarita-Ortiz, M. F., Calderón-Suescún, D. P., Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Cáceres-Delgado, M., & Rodríguez-González, D. (2020). Factores de protección de la salud mental en universitarios: Actividad física e inteligencia emocional. *AVFT-Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6).
- Bogantes, C. Á., Monge, M. F. H., González, E. H., Víquez, G. V., & Vargas, G. A. A. (2020). Sobrepeso, obesidad, niveles de actividad física y autoestima de la niñez centroamericana: un análisis comparativo entre países. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 238–246.
- Ceballos-Gurrola, O., Medina-Rodríguez, R. E., Juvera-Portilla, J. L., Peche-Alejandro, P., Aguirre-López, L. F., & Rodríguez-Rodríguez, J. (2020). Imagen corporal y práctica de actividades físico-deportivas en estudiantes de nivel secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), 252–260.
- Cortés, L. C. (2021). La alimentación saludable en los alumnos. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 9(17), 9–12.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Galdamez, D., Rivera-Andrade, A., Morales-Juárez, A., Ramírez-Zea, M., & Mendoza-Montano, C. (2020). ¿Qué consecuencias tiene la pandemia por covid-19 en las enfermedades crónicas no transmisibles y cómo reducirlas?. Instituto de Nutrición de Centro América y Panamá-INCAP, 1–17.

- Magan, I. M. C. (2016). Propiedades psicométricas del inventario de ansiedad: rasgo-estado (IDARE). *PAIAN*, 7(1).
- Mendoza Medina, A. Y. (2021). Fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo de un protocolo de investigación dirigido al favorecimiento de una buena nutrición y su impacto en el rendimiento escolar de los alumnos del 2do grado de la escuela primaria Ignacio Ramírez de Cocula, Guerrero. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2).
- Reyes Narvaez, S., & Canto, M. O. (2020). Conocimientos sobre alimentación saludable en estudiantes de una universidad pública. *Revista chilena de nutrición*, 47(1), 67- 72.
- Saavedra-García, L., Meza-Hernández, M., Yabiku-Soto, K., Hernández-Vásquez, A., Kesar, H. V., Mejía-Victorio, C., & Díez-Canseco, F. (2021). Oferta y publicidad de alimentos y bebidas en instituciones educativas y entornos escolares de Lima Metropolitana. Un estudio exploratorio. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37, 726-732.
- Silva Shiguango, M. S. (2014). *Depresión en adultos mayores y su efecto en el estado nutricional en pacientes hospitalizados en el servicio de medicina interna del Hospital Provincial Docente Ambato de julio a noviembre 2012* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato].
- Vallejo, A. P., & Zuleta, K. M. P. (2019). Depresión, ansiedad y actividad física en escolares: Estudio Comparado. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(52), 143-155.
- Walpole, R. E., Myers, R. H., Myers, S. L., & Ye, K. (2012). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias* (9.a ed.). Pearson educación.
- Zamora-Mota, H. R., Santana-Álvarez, J., & Miranda-Ramos, M. D. L. Á. (2022). Hábitos de alimentación y práctica de actividad física del alumnado de nivel secundario. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 26.

ENSEÑANZA DE LA MÚSICA PARA PERSONAS SORDAS EN EL LICEO EN ARTES JULIO CÉSAR DE JESÚS ASENCIO DURANTE EL AÑO ESCOLAR 2024-2025

Musical education for the deaf collective at the Julio César de Jesús Asencio lyceum of arts, during the 2024-2025 school year

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp251-255>

Tracy Magdiel Castillo Sandoval

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0000-2954-8457>

 tracymtz17@gmail.com



Resumen

La inclusión de personas con discapacidad auditiva en la educación musical en la República Dominicana representa un desafío de naturaleza pedagógica y social, que exige la superación de barreras sensoriales y la implementación de estrategias metodológicas innovadoras. A pesar de la promulgación de normativas legales como la Ley General de Educación 66-97 y la Ley 5-13, diseñadas para proteger los derechos de las personas con discapacidad, la instrucción musical dirigida a personas con discapacidad auditiva continúa siendo un campo poco explorado en el país, lo que podría generar exclusión de este colectivo. La música según Lorenzo (2014) es un medio de expresión universal que trasciende las barreras lingüísticas, culturales y que no está reservada solo para oyentes. A través de la aplicación de técnicas con un enfoque cualitativo, el principal reto de este estudio es la exploración de las competencias que tienen los docentes para implementar la enseñanza de la música con estudiantes sordos. En este sentido, se observó que de acuerdo a los instrumentos aplicados, los docentes, en su mayoría, no han tenido experiencias previas enseñando música a personas con discapacidad auditiva debido a que su formación de base no ha incluido este tipo de enseñanza especializada. A pesar de estos desafíos, los docentes expresan interés en explorar métodos alternativos y ser capacitados por lo que esto sugiere un posible camino hacia enfoques pedagógicos más inclusivos.

Palabras clave: Discapacidad auditiva, educación musical, necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), atención a la diversidad.

Abstract

The inclusion of deaf individuals in music education in the Dominican Republic represents a pedagogical and social challenge, requiring the overcoming of sensory barriers and the implementation of innovative methodological strategies. Despite the enactment of legal frameworks such as the General Education Law 66-97 and Law 5-13, designed to protect the rights of people with disabilities, music instruction aimed at the deaf population remains an underexplored field in the country, potentially leading to the exclusion of this group. According to Lorenzo (2014), music is a universal form of expression that transcends linguistic and cultural barriers and is not reserved solely for hearing individuals. Through the application of techniques with a qualitative approach, the main challenge of this study is to explore the competencies that teachers possess for implementing music education with deaf students. In this context, it was observed, based on the applied instruments, that the majority of teachers have not had previous experience teaching music to people with hearing disabilities, as their foundational training has not included this type of specialized instruction. Despite these challenges, teachers express an interest in exploring alternative methods and receiving training, suggesting a potential path towards more inclusive pedagogical approaches.

Keywords: Hearing impairment, musical education, specific educational support needs (SEN), diversity attention.

1. Introducción

La enseñanza de la música para personas con discapacidad auditiva, es un desafío fascinante que nace con la idea de trascender las barreras sensoriales, promoviendo la inclusión y el acceso a la música en todos los niveles educativos siendo esto una propuesta innovadora para el sistema educativo dominicano. En el contexto específico del Liceo en Artes Julio César de Jesús Asencio, perteneciente al Distrito Educativo 04-02, se abre una ventana única para explorar cómo la música puede ser apreciada, comprendida y enseñada a estudiantes sordos. A pesar de los esfuerzos por promover la inclusión en las aulas, aún existen desafíos significativos para implementar estrategias efectivas que garanticen la participación equitativa de todos los estudiantes. En la actualidad, la enseñanza musical para personas sordas en el sistema educativo es poco explorada por lo que exige la superación de barreras sensoriales y la implementación de estrategias metodológicas innovadoras.

A pesar de la promulgación de normativas legales como la Ley General de Educación 66-97 y la Ley 5-13, diseñadas para proteger los derechos de las personas con discapacidad, la instrucción musical dirigida a la población sorda continúa siendo un reto para el sistema educativo dominicano, lo que podría generar exclusión de este colectivo. Es por esto que garantizar los derechos de personas con discapacidad, promueve el principio fundamental de la inclusión, garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, tengan acceso a una educación de calidad.

En este sentido, la música es considerada por muchos autores como un lenguaje universal, posee la extraordinaria capacidad de trascender las barreras de la comunicación y conectar a las personas a un nivel más profundo, así mismo, como postula Domínguez (2009), “para la implementación de una enseñanza musical que se requiere del conocimiento de las características específicas de este colectivo”. Es por esto que la situación expuesta no es ajena al contexto académico, así lo demuestran los procesos formativos que actualmente tienen lugar en el Ministerio de Educación de República Dominicana en su Dirección de Educación Especial que pretenden garantizar una educación para todos.

En dicho escenario, a través de un enfoque cualitativo, vemos la necesidad de explorar las competencias que tienen los docentes para implementar la enseñanza de la música con estudiantes sordos por primera vez en modalidad en artes en la Regional de Educación 04, de San Cristóbal, Determinar la disposición de los docentes para implementar estrategias de enseñanza de instrumentos musicales a personas sordas, asimismo, examinar cuáles recursos tienen los docentes para la implementación de la enseñanza musical y ser de beneficio para este colectivo. En suma, como hace mención Acosta (2006), “La música tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo y emocional.” Para las personas sordas, la enseñanza musical puede estimular otras áreas sensoriales y contribuir al desarrollo de habilidades que les permita ser incluidos

en cualquier actividad de la sociedad, aportando así a la protección de la dignidad y el acceso de las personas con esta discapacidad.

2. Metodología

El diseño de investigación de este estudio es de carácter exploratorio. La muestra de la presente pesquisa está compuesta por 49 personas, distribuidas entre 3 estudiantes con discapacidad auditiva y 46 docentes. Para la recolección de datos, se emplea una técnica basada en el enfoque cualitativo que incluye la observación crítica del contexto de escolarización, la aplicación de cuestionarios, entrevistas, grupos focales y un análisis hermenéutico de los datos.

3. Resultados y discusión

A partir de los instrumentos aplicados, se observó que tanto los docentes como los estudiantes sordos del Liceo en Artes Julio César de Jesús Asencio muestran disposición para implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música, siempre y cuando se cuente con orientaciones y estrategias pedagógicas individualizadas. No obstante, la mayoría de los docentes no ha tenido experiencias previas enseñando música a personas con discapacidad auditiva, lo que genera incertidumbre y ansiedad respecto a la efectividad de sus métodos y el uso de los recursos existentes en el centro.

4. Conclusiones

En conclusión, de acuerdo con los objetivos planteados, a pesar de los desafíos aptitudinales en temas de educación para personas con discapacidad auditiva, los docentes muestran un interés genuino en explorar métodos alternativos, como el uso de tecnologías que faciliten el acceso de estudiantes sordos a los talleres de música. Este interés abre un camino prometedor hacia enfoques pedagógicos más inclusivos. Asimismo, es fundamental capacitar al personal docente para que puedan implementar estrategias lúdicas e inclusivas con los recursos existentes en el centro y finalmente reforzar a toda la comunidad educativa sobre lo que es la discapacidad auditiva y la atención a la diversidad. Solo con este esfuerzo, se podrá garantizar que la enseñanza de la música sea accesible para todos.

5. Referencias

- Acosta, S. (2006). Música para sordos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1- 1. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias125.htm>
- Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51. <https://bit.ly/45yUY5I>
- Ley General de educación 66-97*. (1997). <https://r.issu.edu.do/?l=12486GPM>

Ley No. 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana. Deroga la Ley No. 42- 00, de fecha 29 de junio de 2000. G. O. No. 10706 del 16 de enero de 2013. (2013).
<https://r.issu.edu.do/wp42>

Lorenzo, I., & Carabías, G. (2014). *La educación musical en niños con discapacidad auditiva* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. <https://r.issu.edu.do/XrS>

DOMINIO DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL DE LOS MAESTROS DEL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS

*Mastery of Grammatical Competence among
Teachers in the English Foreign Language Area*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp257-264>

Luis Hernández López

República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0001-7822-8406>

 teacherluis440@gmail.com



Resumen

El dominio de un idioma extranjero se ha convertido en un tema de creciente relevancia en la República Dominicana, especialmente en lo que respecta a los docentes de Lenguas Extranjeras, en particular, los de inglés. Estos profesionales asumen el compromiso de formarse de manera continua y alcanzar un manejo competente del idioma, conscientes de su rol en la apertura de nuevas oportunidades para sus estudiantes. El desarrollo de esta competencia lingüística no solo facilita el acceso a becas internacionales y programas de intercambio cultural, sino que también favorece la inserción de los estudiantes en un mercado laboral más competitivo, con posibilidades de empleo digno y bien remunerado. La competencia gramatical constituye el eje central de la enseñanza de muchos docentes de Lenguas Extranjeras (Inglés) a nivel nacional, razón por la cual resulta pertinente indagar sobre el nivel de dominio que poseen en esta área específica.

La presente investigación adoptó un enfoque metodológico de tipo descriptivo. La muestra estuvo compuesta por ocho centros educativos politécnicos de jornada escolar extendida, todos ubicados en zonas urbanas, con un total de 16 docentes de Lenguas Extranjeras (Inglés). Como instrumento de recolección de datos se aplicó una evaluación diagnóstica centrada en la competencia gramatical, compuesta por noventa y nueve ítems. Los resultados revelaron que los participantes presentan un nivel de inglés clasificado como intermedio alto. No obstante, se evidenciaron dificultades significativas en temas específicos, particularmente en el uso del gerundio y en la formulación de preguntas en presente perfecto. En conclusión, el estudio recomienda que es necesario seguir fortaleciendo las competencias de los maestros, implementando programas dirigidos a sus necesidades particulares. También, es crucial que se realicen estudios semejantes en otros distritos educativos para obtener otras perspectivas en el dominio de la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés.

Palabras clave: Maestros de inglés, competencia gramatical, inglés como lengua extranjera.

Abstract

Mastery of a foreign language has become an increasingly important issue in the Dominican Republic, especially for foreign language teachers, particularly those who teach English. These professionals are committed to ongoing training and achieving proficiency in the language, aware of their role in opening up new opportunities for their students. The development of this linguistic competence not only facilitates access to international scholarships and cultural exchange programs, but also promotes the integration of students into a more competitive labor market, with opportunities for decent and well-paid employment. Grammatical competence is the central focus of many foreign language (English) teachers nationwide, which is why it is relevant to investigate their level of proficiency in this specific area.

This research adopted a descriptive methodological approach. The sample consisted of eight extended-day polytechnic educational centers, all located in urban areas, with a total of 16 foreign language (English) teachers. A diagnostic assessment focused on grammatical competence, consisting of ninety-nine items, was used as a data collection tool. The results revealed that the participants had a level of English classified as upper intermediate. However, significant difficulties were evident in specific areas, particularly in the use of the gerund and in the formulation of questions in the present perfect tense. In conclusion, the study recommends that it is necessary to continue strengthening teachers' skills by implementing programs tailored to their particular needs. It is also crucial that similar studies be conducted in other educational districts to obtain other perspectives on the grammatical competence of teachers in the area of English as a foreign language.

Keywords: English teachers, grammatical competence, english as a foreign language.

1. Introducción

El aprendizaje de una segunda lengua como idioma extranjero, es una competencia que abre muchas oportunidades y horizontes a nivel mundial. En los últimos años la República Dominicana se ha caracterizado por tener una población motivada en el aprendizaje y adquisición del idioma inglés. En ese sentido, (EF EPI, 2023) afirma que el país está con un nivel medio en el puesto #55 del ranking mundial en el dominio de este idioma.

En otro ámbito, a nivel nacional se identificó una investigación desarrollada por Beltré Gacía y Bello Adames (2023), la cual abordó el dominio gramatical del idioma inglés en estudiantes de sexto grado de diversas escuelas públicas y privadas. Los hallazgos de dicho estudio revelaron un desempeño gramatical considerablemente bajo por parte del alumnado. En particular, se destaca que los mayores márgenes de error se concentraron en el uso de los artículos y las estructuras condicionales, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estos contenidos dentro de la enseñanza del inglés en el nivel básico.

1.1. Objetivo general

Analizar el Nivel de Dominio de la Competencia Gramatical de los Maestros del Área de Lenguas Extranjeras Inglés, en Politécnicos de Jornada Escolar Extendida, Distrito Educativo 05, Regional 08, Santiago, República Dominicana.

1.2. Objetivos específicos

- Describir la variable sociodemográfica de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés, en Politécnicos de Jornada Escolar Extendida, Distrito Educativo 05.
- Identificar las fortalezas y necesidades de la competencia gramatical de los maestros del área de Lenguas Extranjeras Inglés, en Politécnicos de Jornada Escolar Extendida, Distrito Educativo 05.
- Comparar el nivel promedio de la competencia gramatical de los maestros formados y los que colaboran en el área de Lenguas Extranjeras Inglés, en Politécnicos de Jornada Escolar Extendida, Distrito Educativo 05.

2. Metodología

2.1. Diseño de investigación y metodología

El diseño de esta investigación es cuantitativo y responde al tipo de estudio descriptivo. Este permite extraer datos precisos y luego visualizarlos mediante gráficas.

2.2. Universo, población y muestra

Por la muestra ser tan pequeña para esta investigación se tomó el total de 16 maestros que trabajan en el área de Lenguas Extranjeras Inglés, perteneciente a ocho centros educativos con categoría de politécnico y con la modalidad de jornada escolar extendida. Todos de la regional 08, distrito educativo 05, ubicados en zona urbana de Santiago, República Dominicana.

2.3. Instrumentos y técnicas de evaluación

En esta investigación se utilizó el instrumento (English Diagnostic Test- Version Two Standard), creado en abril del 2002 por Maastricht University Language Centre, English Department. El mismo consta de 99 preguntas de selección múltiples y arroja un análisis de resultados en la competencia gramatical del idioma inglés, que va desde elemental hasta el dominio avanzado.

Tabla 1. *Tabla de especificaciones*

Indicador de evaluación	Total de ítems	Porcentaje total de los ítems
ARTICLES	3	3.0 %
WH QUESTIONS	3	3.0 %
SOME / ANY	3	3.0 %
IMPERATIVE	3	3.0 %
PREPOSITIONS 1	3	3.0 %
ADJECTIVE / ADVERB	3	3.0 %
CONDITIONALS	3	3.0 %
PREPOSITIONS 2	3	3.0 %
FOR / SINCE	3	3.0 %
RELATIVE CLAUSES	3	3.0 %
GERUND / ING	3	3.0 %
COMPARATIVES	3	3.0 %
PASSIVE/REPORTED SPEECH	6	6.1 %
MODAL VERBS	8	8.1 %
PRONOUNS	9	9.1 %
SHORT QUESTIONS/ ANSWERS	12	12.1 %
9 DIFFERENT VERBAL TENSE	28	28.3 %
Total	99	100.0 %

3. Resultados

A continuación, se exponen los principales hallazgos de la investigación, organizados en función de los objetivos planteados. En primer lugar, se presentan los datos generales correspondientes a las variables sociodemográficas de los participantes. Posteriormente, se detallan las fortalezas y necesidades identificadas en el dominio gramatical, analizadas por pregunta y por tema. En tercer lugar, se expone el promedio del nivel de competencia alcanzado en la prueba diagnóstica. Finalmente, se realiza una comparación entre los docentes con formación formal en Lenguas Extranjeras (Inglés) y aquellos que colaboran en el área sin contar con una titulación específica.

3.1. Datos sociodemográficos

En este apartado se muestran las informaciones sociodemográficas de los maestros de Lenguas Extranjeras Inglés.

3.1.1. Por sexo

Figura 1. Clasificación de los maestros por sexo

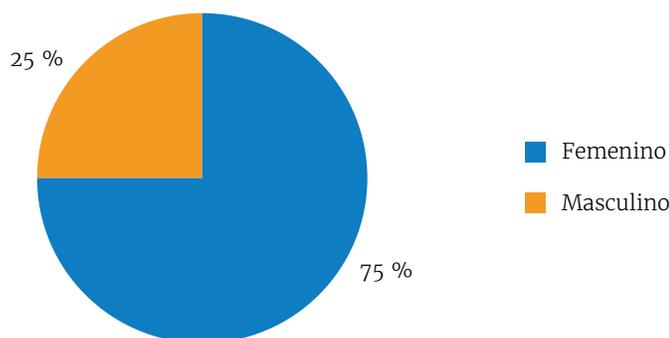
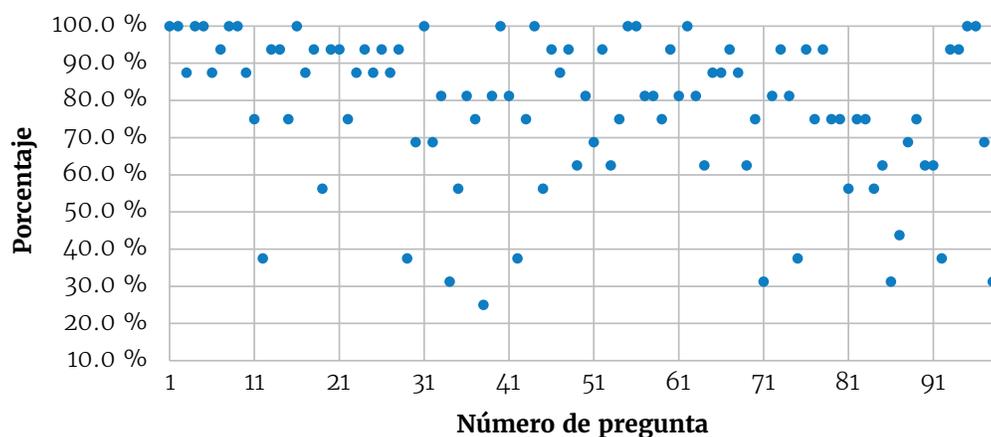


Figura 2. Desempeño promedio por pregunta



3.1.2. Por tema

A continuación, el tema que los maestros mejor dominan y el que más necesidades presentan por el margen de error. Para mayor entendimiento se decidió hacer la comparación por politécnico.

Tabla 2. Comparación por politécnicos

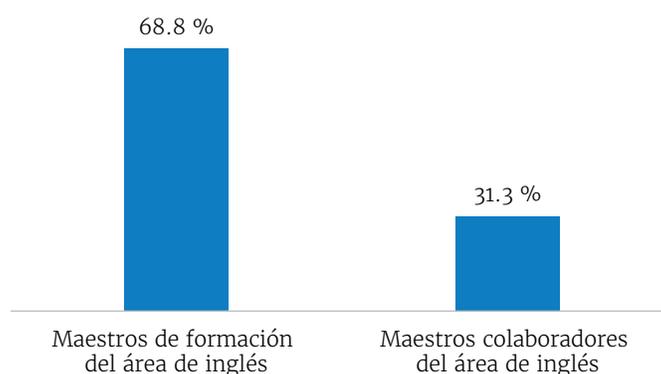
Politécnicos	Short questions	Gerund-ing
Politécnico 1	100.0 %	50.0 %
Politécnico 2	100.0 %	66.4 %
Politécnico 3	100.0 %	66.4 %
Politécnico 4	100.0 %	50.0 %
Politécnico 5	100.0 %	33.2 %
Politécnico 6	100.0 %	44.4 %
Politécnico 7	100.0 %	66.4 %
Politécnico 8	100.0 %	33.3 %
Total	100.0 %	51.3 %

3.1.3. Por dominio

Tabla 3. Nivel de dominio de la competencia gramatical alcanzado en la prueba de inglés

Nivel de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Intermedio (50-59)	1	6.3 %
Intermedio alto (60-79)	9	56.3 %
Avanzado (80-99)	6	37.5 %
Total:	16	100.0 %

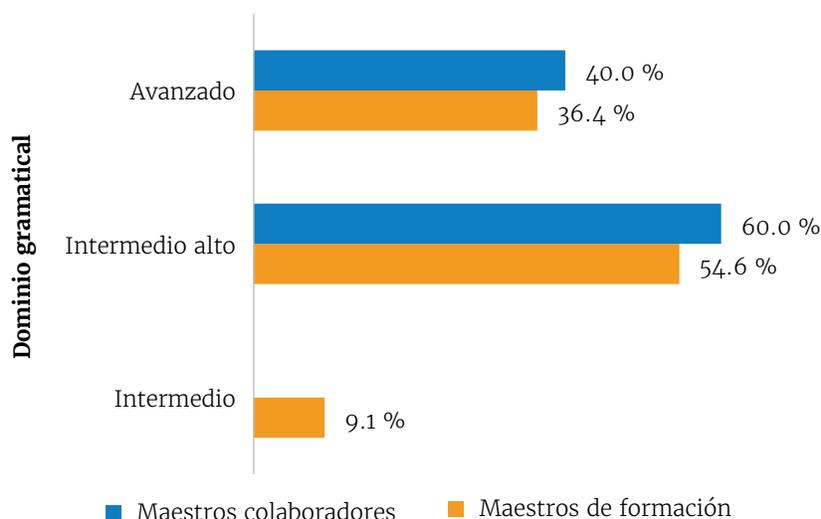
Figura 3. Cantidad promedio de los maestros de formación y colaboradores en el área de Lenguas Extranjeras Inglés



3.1.4. Comparación

A continuación, estaremos presentado una comparación del dominio de la competencia gramatical entre los maestros formados y los que colaboran en Lenguas Extranjeras Inglés.

Figura 4. Comparación del dominio de la competencia gramatical



4. Conclusiones y recomendaciones

En esta investigación se evaluó el dominio de la Competencia Gramatical de los Maestros del Área de Lenguas Extranjeras Inglés, arrojando que la mayoría de los maestros del área de inglés tienen un nivel intermedio alto. Sin embargo, hubo temas como el gerundio (Gerund-ING) en inglés, y la pregunta acerca del presente perfecto (Present perfect) que no lograron un buen desempeño.

Por otra parte, se encontró que los maestros que colaboran en el área de inglés tienen mejores competencias gramaticales respecto a los maestros que son formados en el área de Lenguas Extranjeras Inglés, lo que hace importante que se puedan comparar en otras competencias.

4.1. Recomendaciones

- Crear programas de mejoramiento y fortalecimiento del gerundio (Gerund-ing) y el presente perfecto (Present perfect) del idioma inglés para los maestros de Lenguas Extranjeras Inglés.
- Aplicar un examen estandarizado internacional para saber el nivel lingüístico actual de los maestros de formación y colaboradores del área de inglés.

5. Referencias:

Beltré Gacía, A. R., & Bello Adames, V. M. (2024). Evaluación de las competencias gramaticales en estudiantes de inglés de 6to de primaria. *Assensus*, 9(16), 28-48. <https://doi.org/10.21897/assensus.3503>

EF EPI 2023. (2023). *Índice EF de dominio del inglés*. <https://www.ef.com.es/epi/>

EMPODERAMIENTO FEMENINO A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA, PROMOVRIENDO EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD EN ISFODOSU

Empowering women through physical activity, promoting quality physical education at ISFODOSU

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp265-273>

Kirsiry Vargas-Peralta

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0002-6869-0346>

 202210183@issu.edu.do

Josdy Iluminada Gerónimo-Peña

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0002-1264-7832>

 202210196@issu.edu.do

Miguel Israel Bennasar-García

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-3856-0279>

 miguel.bennasar@isfodosu.edu.do



Resumen

En el ISFODOSU, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, se observa que la participación de las mujeres en actividades físicas es baja debido a barreras sociales, culturales y estructurales, que perpetúan estereotipos de género y desmotivan su involucramiento en deportes. En tal sentido, el estudio tiene como objetivo promover el empoderamiento de las mujeres a través de la participación en actividades físicas y el desarrollo de la Educación Física de Calidad (EFC) en esta institución. El enfoque es cuantitativo descriptivo. Se aplicó un formulario de Google con 9 ítems de opción múltiple a 53 mujeres estudiantes del RLNNM, utilizando una muestra no probabilística por conveniencia. Los resultados muestran que el 84.9 % de las encuestadas participan ocasionalmente en actividades físicas, el 7.5 % varias veces por semana, el 5.7 % diariamente y el 1.9 % una vez por semana. Esto refleja la baja frecuencia de participación en actividades físicas. Se concluye que los estereotipos de género, la falta de infraestructura adecuada y horarios limitados influyen en la escasa participación femenina, evidenciando la necesidad de implementar medidas para promover el empoderamiento y la participación de las mujeres en el ámbito deportivo.

Palabras clave: Actividades físicas, educación física de calidad, empoderamiento, estereotipos de género, infraestructura adecuada.

Abstract

At ISFODOSU, Luis Napoleón Núñez Molina Campus, it is observed that women's participation in physical activities is low due to social, cultural and structural barriers, which perpetuate gender stereotypes and discourage their involvement in sports. In this sense, the study aims to promote the empowerment of women through participation in physical activities and the development of Quality Physical Education (QPE) in this institution. The approach is quantitative with descriptive approach. A Google Form with 9 multiple-choice items was applied to 53 female students of the RLNNM, using a non-probabilistic sample by convenience. The results show that 84.9% of the respondents participate occasionally in physical activities, 7.5% several times a week, 5.7% daily and 1.9% once a week. This reflects the low frequency of participation in physical activities. It is concluded that gender stereotypes, lack of adequate infrastructure and limited schedules influence the low female participation, evidencing the need to implement measures to promote women's empowerment and participation in sports.

Keywords: Physical activities, quality physical education, empowerment, gender stereotypes, adequate infrastructure.

1. Introducción

En el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) se desarrollan diversos eventos vinculados a la actividad física, el deporte, la recreación y el juego, en los que participan estudiantes de los distintos planes de estudio del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina (RLNNM). Sin embargo, la observación de estos eventos pone en evidencia una baja participación femenina en las actividades físicas. Los datos recolectados mediante el instrumento aplicado en esta investigación señalan que esta situación se relaciona con la persistencia de estereotipos de género, barreras estructurales y la carencia de infraestructuras adecuadas, factores que limitan el acceso y la participación activa de las mujeres en este ámbito, tanto a nivel físico como social. Asimismo, la ausencia de horarios flexibles y de espacios destinados específicamente a su inclusión refuerza la urgencia de implementar estrategias que promuevan una mayor equidad en la participación estudiantil.

La EFC tiene como objetivo mejorar el estilo de vida de las personas, incentivándolas a realizar actividad física y deportes que fortalezcan la convivencia pacífica, el respeto a la diversidad, la inclusión y la adopción de hábitos saludables (Bennasar-García et al., 2023).

La EFC tiene el potencial de mejorar la autoestima y la confianza de los estudiantes. Al enfrentar retos físicos y perfeccionar sus habilidades, los alumnos aumentan su confianza personal y construyen una percepción positiva de su cuerpo (Bennasar-García Y Silva, 2024).

La OMS (2024) define la actividad física como cualquier movimiento corporal generado por los músculos esqueléticos que requiere un gasto de energía, lo cual abarca acciones realizadas tanto en el tiempo libre como para trasladarse de un lugar a otro, trabajar o realizar tareas domésticas. Sea moderada o intensa, la actividad física contribuye a mejorar la salud. Entre las formas más comunes de actividad física se incluyen caminar, montar bicicleta, practicar deportes y participar en juegos o actividades recreativas, las cuales pueden ser disfrutadas por personas de todas las capacidades.

En el contexto educativo, la UNESCO (2015) resalta que la EFC debe ser inclusiva, equitativa y promotora de igualdad de género, abordando las necesidades físicas de los estudiantes y los factores sociales y culturales que limitan su participación. Promover una Educación Física inclusiva en el ISFODOSU impacta positivamente en el bienestar de las mujeres y la comunidad, fomentando un ambiente que apoya el empoderamiento y la igualdad.

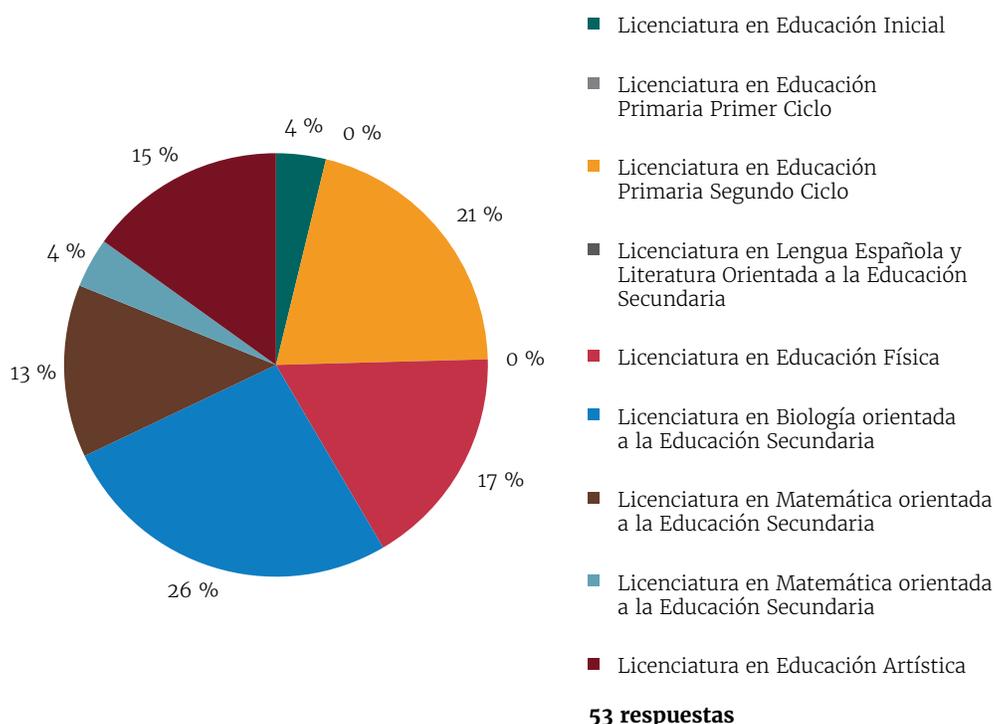
El proyecto utilizó una metodología cuantitativa con enfoque de tipo descriptivo, que permite explicar fenómenos observables mediante instrumentos de recolección de datos digitales. Se empleó un formulario de Google con 9 ítems de opción múltiple, dirigido a estudiantes de todas las licenciaturas del RLNNM. La

muestra, no probabilística y por conveniencia, estuvo compuesta por 53 participantes. El objetivo fue identificar los principales obstáculos que enfrentan las mujeres al participar en actividades físicas y evaluar el impacto de dicha participación en su salud física y mental, con vistas a mejorar los programas de Educación Física para mujeres en el RLNNM. El uso de datos medibles es fundamental para identificar los factores, prejuicios y estigmas que limitan la participación femenina en actividades físicas.

2. Resultados y discusión

En los siguientes párrafos se presentan y analizan los resultados obtenidos en la investigación, a través de gráficos y tablas que ilustran de manera clara y concisa los datos recolectados. Se utiliza información cuantitativa para evaluar los obstáculos que enfrentan las mujeres del RLNNM en su participación en actividades físicas, así como el impacto de dicha participación en su salud física y mental. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes.

Figura 1. Licenciatura que cursa

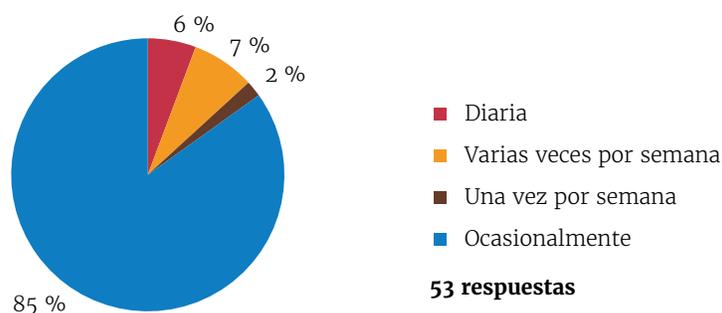


Nota. Elaboración propia, 2024.

La Figura 1 muestra que la mayor participación en la encuesta provino de estudiantes de la Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria (26.4 %), seguida por Educación Primaria Segundo Ciclo (20.8 %), Educación Física (17 %), y

otras licenciaturas con porcentajes menores. La diversidad en la representación de las estudiantes refleja su interés colectivo por abordar las barreras y oportunidades en la actividad física, lo cual es clave para desarrollar programas inclusivos y mejorar la calidad en la Educación Física.

Figura 2. ¿Con qué frecuencia participa en actividades físicas en el ISFODOSU, RLNNM?

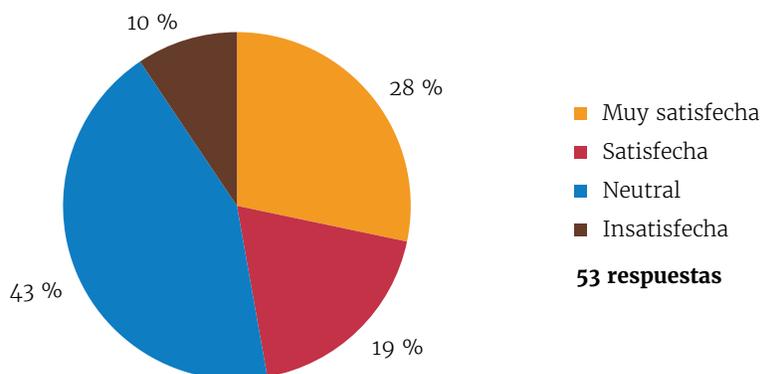


Nota. Elaboración propia, 2024

En la Figura 2 se determinó que el 84.9 % de las estudiantes ocasionalmente participan en actividades físicas, el 7.5 % varias veces por semanas, el 5.7 % diariamente y el 1.9 % una vez por semana, esto refleja pregunta se pudo ver reflejada la falta de frecuencia con la que las estudiantes participan en actividades físicas en el ISFODOSU, RLNNM.

La baja frecuencia de participación en actividades físicas entre las estudiantes indica una necesidad urgente de estrategias que fomenten la motivación y el acceso a estas actividades. Por lo tanto, resulta esencial mejorar la frecuencia de participación a fin de garantizar que las mujeres se beneficien de los efectos positivos de la actividad física en su salud y empoderamiento personal.

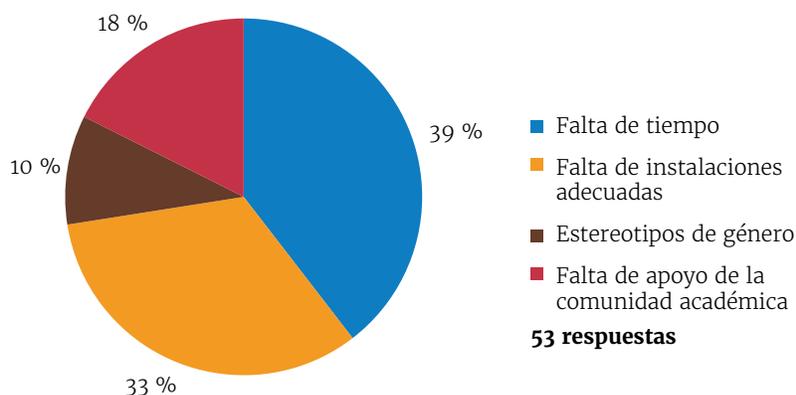
Figura 3. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con los programas de Educación Física dirigidos a mujeres en el ISFODOSU, RLNNM?



Nota. Elaboración propia, 2024

La Figura 3 revela que el 43.4 % de las encuestadas expresó un nivel de satisfacción neutral con los programas de Educación Física dirigidos a mujeres en el ISFODOSU, RLNNM. Este resultado sugiere la necesidad de revisar y mejorar dichos programas para hacerlos más atractivos y efectivos, con el fin de aumentar la participación femenina y fomentar su empoderamiento a través del deporte.

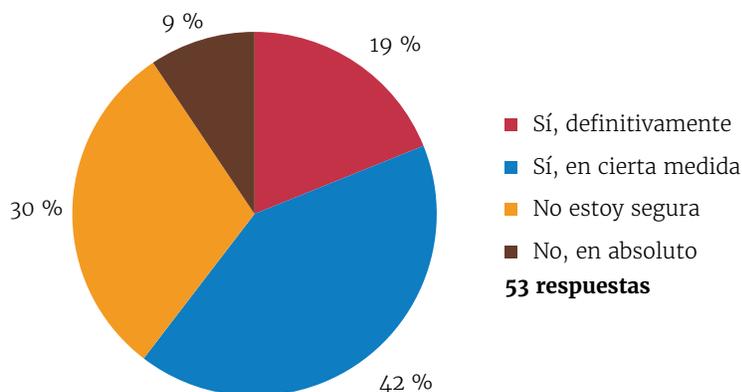
Figura 4. ¿Qué obstáculos cree que enfrentan las estudiantes al participar en actividades físicas en el ISFODOSU, RLNNM?



Nota. Elaboración propia, 2024.

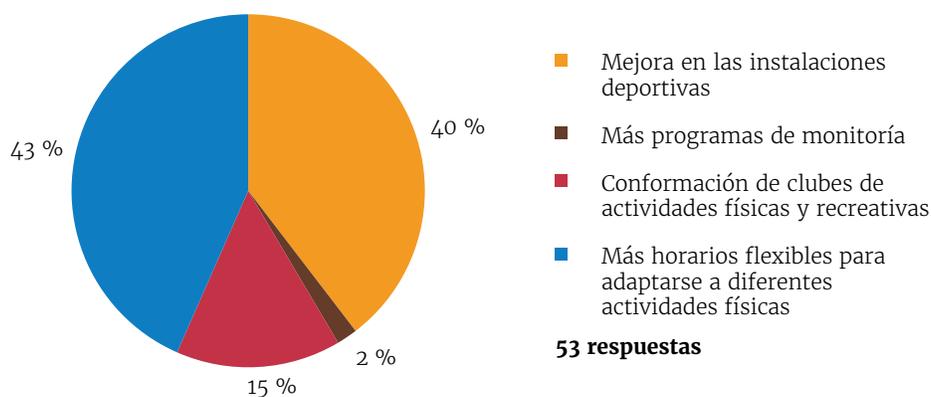
La Figura 4 muestra que el 67.9 % de las estudiantes no participan en actividades físicas por falta de tiempo, el 56.6 % por falta de instalaciones adecuadas, el 30.2 % por falta de apoyo académico y el 17 % debido a estereotipos de género. Estos obstáculos limitan la participación femenina en actividades físicas, y superarlos es fundamental para ofrecer oportunidades equitativas que fomenten la salud, el desarrollo de habilidades y el empoderamiento personal.

Figura 5. ¿Cree que la participación en actividades físicas en el ISFODOSU, RLNNM ha contribuido a tu empoderamiento personal?



Nota. Elaboración propia, 2024.

Figura 6. ¿Qué mejoras siguiere para los programas de Educación Física dirigidos a las estudiantes en el ISFODOSU, RLNNM?

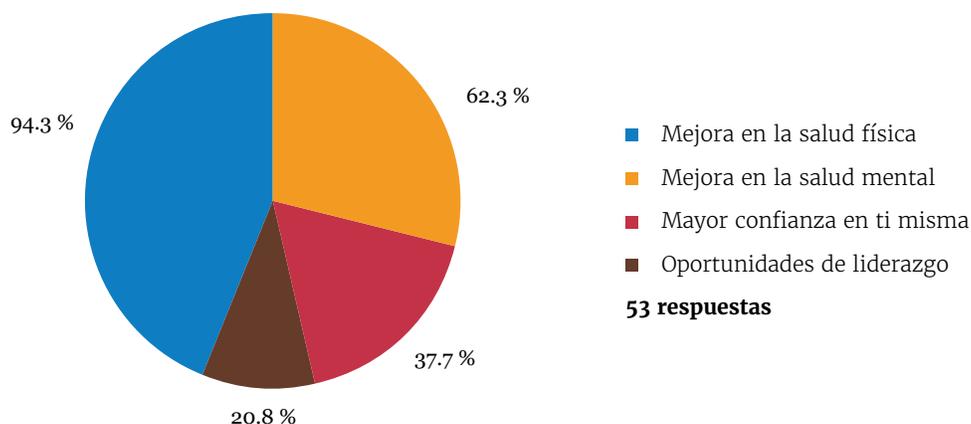


Nota. Elaboración propia, 2024.

La Figura 6 arroja que el 43.4 % seleccionó más horarios flexibles para adaptarse a diferentes actividades físicas, el 39.6 % mejora de las instalaciones deportivas, el 15.1 % conformación de clubes de actividades físicas y recreativas y el 1.9 % más programas de monitoría. Con estos resultados, se infiere que el principal factor que se debe de mejorar son los horarios que la institución ofrece a las estudiantes, para que así se puedan adaptar y estas logren participar en las diferentes actividades físicas.

La demanda de horarios flexibles y mejoras en las instalaciones deportivas refleja la necesidad de ajustes estructurales para hacer más accesibles las actividades físicas. Atender estas sugerencias permitirá que más mujeres participen, desarrollando un sentido de empoderamiento y mejora continua en los programas de Educación Física.

Figura 7. ¿Qué beneficios considera que se puede experimentar al participar en actividades físicas en el ISFODOSU, RLNNM?



Nota. Elaboración propia, 2024.

En esta pregunta se pudo determinar que un 94.3 % de las mujeres consideran que la actividad física mejora la salud física, el 62.3 % piensa que la actividad física mejora la salud mental, el 37.7 % que entre los beneficios esta generar mayor confianza en ti misma y por último un 20.8 % considera que la actividad física les ayuda a tener mayores oportunidades de liderazgo.

3. Conclusiones

El análisis de los datos obtenidos muestra que la mayoría de las estudiantes (84.9 %) participa ocasionalmente en actividades físicas, mientras que solo un 5.7 % lo hace diariamente. Esto pone en evidencia la falta de regularidad en la práctica física entre las mujeres del recinto, destacando la necesidad de superar las barreras identificadas para promover una mayor y más equitativa participación.

La baja participación se debe principalmente a barreras sociales, culturales y estructurales que perpetúan estereotipos de género y limitan su involucramiento. La falta de horarios flexibles y de infraestructuras adecuadas también contribuye a esta situación, desmotivando a las estudiantes, estos hallazgos fueron encontrados gracias a la Figura 4.

Es necesario que el ISFODOSU implemente políticas que mejoren el acceso a infraestructuras y ofrezca horarios adaptados a las necesidades de las estudiantes. Solo con un enfoque integral, que combine infraestructura, políticas flexibles y educación en igualdad de género, será posible aumentar la participación de las mujeres en las actividades físicas y deportivas dentro del ISFODOSU, RLNNM, promoviendo su desarrollo integral y empoderamiento.

4. Referencias

- Bennasar-García, M. I., & Silva Suniaga, M.A. (2024). Educación Física de Calidad: Realidad en América Latina. *Mentor, Revista Educativa y Deportiva*, 3(7), 269-291. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7253>
- Bennasar-García, M. I., Gutiérrez, J. F. C., Quezada, R. G., Guillén, R. G. L., Ureña, J. L. A., Pacheco-Ferreira, L. M., Díaz-Vásquez, M. E., Quiroz, L. N. C., Mejía, L. M. B., Ramírez, C. J., Sosa, P. M., De Jesús Frías Marte, D., Viñas, E. M. S., De Asís, A. R. B., De la Cruz, J. A. A., De Jesús Contreras Contreras, R., Cruz, J. F. L., De los Santos, D. J. R., Ventura, K. A. S., & De Liz Castillo Javier, F. (2023). *Educación Física de calidad en el sistema educativo de la República Dominicana: Experiencia académica desde el recinto Luis Napoleón Núñez Molina*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto «Luis Beltrán Prieto Figueroa» eBooks. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0022>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación Física de Calidad Guía para los responsables políticos*. Ediciones Unesco. <https://r.issu.edu.do/1EJ>

Organización Mundial de la Salud. (26 de junio de 2024). *Actividad física*. <https://r.issu.edu.do/a2R>

Sesión temática:

Innovación educativa: tecnología en la investigación transformadora

Coordinadores: Elsa Acosta y Carlos González

Relatoría: Anny Vásquez



IMPLEMENTACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES CREADOS POR DOCENTES PARA IMPARTIR CONTENIDO CURRICULARES AÑO ESCOLAR 2023-2024

Implementation of teacher-created audiovisual materials to deliver curricular content, school year 2023-2024

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp277-283>

Elba María Alcántara Corporán

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 elbaalcantara37@gmail.com



Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal la de implementar materiales audiovisuales creados por docentes como recursos educativos para la enseñanza de contenidos curriculares en el segundo ciclo de la educación primaria en el Centro Educativo Antonio Tiburcio Ruiz del Distrito Educativo 04-02 San Cristóbal, durante el año escolar 2023-2024. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y empleó un diseño de investigación-acción. Es un estudio descriptivo e inductivo, ya que describe situaciones y eventos, y busca explorar, describir y mejorar una problemática. Las técnicas e instrumentos utilizados incluyeron observación participante, entrevistas, diario de campo, fotografías, bitácoras de análisis y triangulación de datos. La muestra estuvo conformada por ocho (8) docentes y la coordinadora del segundo ciclo.

Los resultados de la investigación fueron favorables. Se diseñó y aplicó un plan de acción para capacitar a los docentes en la creación y uso de materiales audiovisuales, logrando la participación de los docentes. Se sensibilizó a los docentes sobre la importancia y el impacto de los materiales audiovisuales, promoviendo una comprensión más profunda y una disposición para integrar estas herramientas en sus prácticas pedagógicas. La capacitación fortaleció sus habilidades en la producción de materiales educativos innovadores, fomentando la colaboración entre pares. Además, se diseñaron actividades para integrar estos recursos en la planificación docente, asegurando su relevancia y pertinencia. Finalmente, la implementación de los materiales audiovisuales mostró mejoras significativas en las prácticas pedagógicas y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Materiales audiovisuales, capacitación docente, segundo ciclo del nivel primario, recurso educativo.

Abstract

The main objective of this research is to implement audiovisual materials created by teachers as educational resources for teaching curricular content in the second cycle of primary education at the Antonio Tiburcio Ruiz Educational Center in the Educational District 04-02 San Cristóbal during the 2023-2024 school year. The research was conducted using a qualitative approach and an action research design. It is a descriptive and inductive study, as it describes situations and events and aims to explore, describe, and improve a problem. The techniques and instruments used included participant observation, interviews, field diaries, photographs, analysis logs, and data triangulation. The sample consisted of eight teachers and the coordinator of the second cycle.

The research results were favorable. An action plan was designed and implemented to train teachers in the creation and use of audiovisual materials, achieving active participation from the teachers. Teachers were sensitized to the importance and impact of audiovisual materials, promoting a deeper understanding and a willingness to integrate these tools into their teaching practices. The training strengthened their skills in producing innovative educational materials and fostered peer collaboration. Additionally, activities were designed to integrate these resources into lesson planning, ensuring their relevance and appropriateness. Finally, the implementation of audiovisual materials showed significant improvements in teaching practices and student learning outcomes.

Keywords: Audiovisual materials, teacher training, second cycle of primary education, educational resource.

1. Introducción

En el contexto actual de la educación, la integración de recursos tecnológicos y materiales audiovisuales se presenta como una estrategia clave para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este artículo aborda una investigación realizada en el Centro Educativo Antonio Tiburcio Ruiz, enfocada en la implementación de materiales audiovisuales creados por los docentes del Segundo Ciclo de Educación Primaria, durante el año escolar 2023.

El estudio responde a la necesidad de adaptar la educación del siglo XXI a las tecnologías emergentes, promoviendo el uso de recursos audiovisuales como herramientas innovadoras para la enseñanza de contenidos curriculares. Además, destaca la importancia de que los docentes adquieran las habilidades necesarias para crear y utilizar estos materiales en el aula, fortaleciendo así sus competencias tecnológicas.

El objetivo principal de esta investigación es implementar materiales audiovisuales diseñados por los docentes como recursos educativos, con el fin de mejorar la enseñanza en el Segundo Ciclo de Primaria, contribuyendo al desarrollo de una educación más dinámica y adaptada a las demandas.

Y como objetivos específicos:

Presentar al equipo de gestión el plan diseñado para capacitar a los docentes en la elaboración, diseño y uso de materiales audiovisuales como recurso educativo, impartir taller de sensibilización a docentes, donde se aborda la importancia, ventajas, desventajas e impacto de la implementación efectiva de materiales audiovisuales en el proceso de enseñanza aprendizaje, capacitar a los docentes en la elaboración de materiales audiovisuales para impartir contenido educativo y diseñar actividades junto a los docentes que les permitan integrar materiales audiovisuales como recursos de apoyo en la planificación docente. Verificar los resultados obtenidos por parte de los docentes al utilizar materiales audiovisuales como recursos en sus clases.

En torno al uso de los recursos y materiales audiovisuales pueden existir diferentes teorías, sin embargo, autores como, Paucar (2021) menciona que al implementar estrategias pedagógicas que contengan en su currículo una incorporación enfática de uso y aplicación de recursos audiovisuales, va a derivar en un cambio de actitud de los educandos, quienes participarán más activamente, serán capaces de organizarse en grupos de trabajo y sentirse identificados con las temáticas propuestas.

Diversos antecedentes internacionales y nacionales destacan la efectividad de los materiales audiovisuales en la educación. A nivel internacional, estudios como el de Burgos & Maldonado (2016) demuestran que los medios audiovisuales mejoran la comprensión y retención de la información, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, fomentando la participación y motivación en estudiantes de pregrado.

A nivel nacional, estudios como el de Acosta & Hernández (2021) en el Centro Educativo Oliverio Espailat Hernández evidencian que las TIC han mejorado el seguimiento y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el programa República Digital ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de habilidades tecnológicas en estudiantes de primaria, como lo muestra el estudio de Vargas & Vargas (2019). El uso de las TIC también ha facilitado la gestión pedagógica, permitiendo un acceso y tratamiento de la información más innovador.

El marco teórico incluye una clasificación detallada de los diferentes tipos de materiales audiovisuales utilizados en la educación, como diapositivas, multimedia, cine, vídeos, música, podcasts e imágenes interactivas. Además, se aborda el papel de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en la educación moderna, destacando su capacidad para crear entornos de aprendizaje más interactivos y personalizados. Otros temas relevantes, como la capacitación docente y el impacto en entornos educativos.

2. Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo descrito por Sampieri (2014) utilizando el diseño de investigación-acción y de tipo descriptivo. Se centró en recopilar y analizar datos cualitativos para entender el uso de recursos audiovisuales en el Centro Educativo Antonio Tiburcio Ruiz, observando la falta de estos recursos en la enseñanza. La metodología, organizada en las fases de planificación, acción, observación y reflexión, permitió identificar patrones y percepciones para mejorar la integración de materiales audiovisuales en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se emplearon las técnica e instrumentos siguientes; la observación participante, entrevistas y grupos de enfoque para el desarrollo efectivo de la investigación.

3. Resultados y discusión

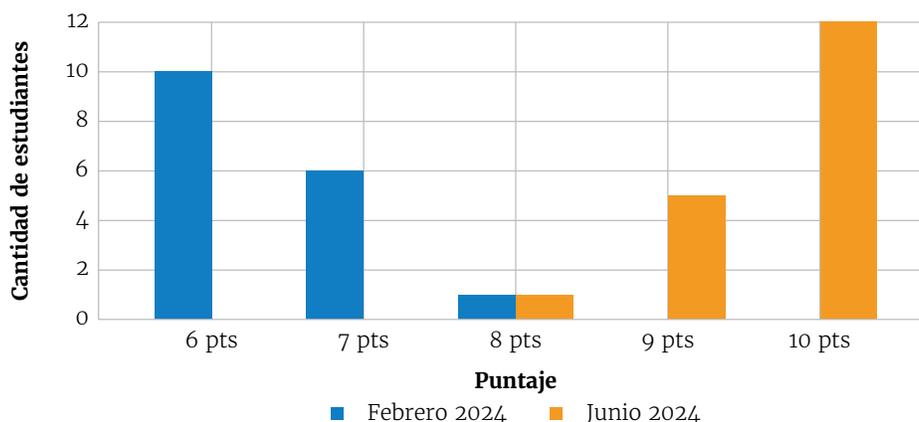
3.1. Resultados

La investigación sobre la implementación de materiales audiovisuales creados por docentes se llevó a cabo en cinco fases claramente definidas. Los resultados revelaron mejoras notables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando el impacto positivo de las capacitaciones en los docentes. Estos adquirieron habilidades avanzadas en el diseño y uso de materiales audiovisuales, lo que se tradujo en una mayor confianza y autonomía en su práctica pedagógica.

La integración de materiales audiovisuales permitió una mayor personalización de las clases, mejorando la efectividad del aprendizaje. Las evaluaciones realizadas al grupo de 6to grado a un total de 18 estudiantes, antes y después de la intervención, mostraron un incremento en las calificaciones de los estudiantes, como se muestra en

la Figura 1 esta personalización y el uso de nuevos materiales audiovisuales aumento los resultados positivos en cuanto al resultado final de la evaluación referente al tema de los continentes.

Figura 1. Comparación de resultados de evaluaciones- tema: continentes (6.º grado)



Tras sensibilizar a los docentes sobre la importancia de los materiales audiovisuales, se observó un aumento en su disposición para integrar nuevas tecnologías en el aula. Esto se evidencia en un incremento en el uso de herramientas digitales para la creación y aplicación de materiales audiovisuales, utilizaron Canvas, Genially, YouTube, Educaplay y podcast Studio.



A pesar de los resultados positivos, se identificaron desafíos que requieren atención. Entre estos, destaca la necesidad de recursos tecnológicos adecuados y el apoyo continuo para mantener a los docentes actualizados con las últimas herramientas y métodos.

3.2. Discusión

Los resultados de la investigación confirman que la capacitación en el uso de materiales audiovisuales transforma significativamente la práctica docente, aumentando la confianza y autonomía de los docentes, y permitiendo una enseñanza más personalizada. Los hallazgos están alineados con estudios previos que destacan la eficacia de estos recursos en la mejora de la comprensión y retención de conceptos,

como lo evidencian Ramos et al (2017). La integración de materiales audiovisuales no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta un ambiente más dinámico y participativo en el aula.

No obstante, se identifican desafíos como la necesidad de recursos tecnológicos adecuados y soporte continuo para los docentes, lo que subraya la importancia de un enfoque integral que combine formación continua con infraestructura tecnológica. La investigación valida la efectividad de los materiales audiovisuales en la educación primaria y ofrece una base para futuras investigaciones, sugiriendo explorar el impacto a largo plazo.

4. Conclusiones

El proyecto ha logrado con éxito capacitar a los docentes en la creación y uso de materiales audiovisuales en el Centro Educativo Antonio Tiburcio Ruiz, resultando en una mejora significativa en la enseñanza de contenidos curriculares en el segundo ciclo de Educación Primaria. La implementación de estos materiales no solo ha facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también ha promovido la innovación pedagógica, creando un entorno más dinámico y atractivo para los estudiantes.

Los docentes han adquirido competencias en la elaboración y uso de materiales audiovisuales, integrándolos efectivamente en su planificación docente, lo que se ha reflejado en una mejora en los resultados académicos de los estudiantes.

El proyecto valida la eficacia de estos recursos como herramientas pedagógicas y subraya la necesidad de formación continua para mantener la calidad en su implementación. Se recomienda extender esta estrategia a otros centros educativos y explorar su impacto en diferentes áreas curriculares y niveles educativos, así como la participación de las familias en el uso de estos recursos. El proyecto establece una base para una enseñanza más innovadora y adaptada a las demandas actuales.

5. Referencias

Acosta Abreu, S., & Hernández López, J. P. (2021). *Uso de las TIC como herramienta de apoyo en la gestión pedagógica para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer ciclo del nivel secundario en el centro educativo Oliverio Espaillat Hernández en el período escolar 2021-2022*.
<https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/2181>

Burgos Pinilla, W., & Maldonado Martínez, H. N. (2016). *Propuesta de intervención para mejorar el aprendizaje del inglés mediante la implementación de actividades pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo* [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Universidad Libre.
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9085/Tesis.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Paucar Sosa, G. (2021). Recursos audiovisuales y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de primaria. *Polo del conocimiento*, 6(2), 250-267. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9548867.pdf>
- Ramos, M. M., & Méndez, M. M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 13(1). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.7310>
- Vargas Peña, A. V., & Vargas Peña, M. Á. (2022). *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su incidencia en el logro de competencias específicas en el área de Ciencias Sociales en el 4to grado del nivel secundario del Centro Educativo Liceo Técnico Canadá, del Distrito Educativo 08-01 de San José de las Matas, durante el período escolar noviembre 2021-enero 2022*. <https://acortar.link/VvOd2q>

INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EL AULA: UNA EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE SU INCORPORACIÓN EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL DOMINICANA

*Generative Artificial Intelligence in the
Classroom: A comprehensive evaluation of the
teaching perspective on its incorporation in
Dominican Technical Professional Education*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp285-293>

Edwis Francisco Vásquez

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-6863-3045>

 edwis.franciscova@docente.edu.do



Resumen

La inteligencia artificial generativa (IAG) está revolucionando la educación, transformando la enseñanza, el aprendizaje y redefiniendo los métodos pedagógicos. Esta investigación analiza cómo la IAG impacta la enseñanza y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, y su potencial en la educación técnico profesional. Con un enfoque mixto y diseño exploratorio, se recopilieron datos mediante encuestas y un grupo focal con docentes de politécnicos. Los resultados muestran que los docentes valoran la IAG como una herramienta para personalizar y enriquecer el aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, destacan como desafíos la falta de formación especializada y el limitado apoyo institucional. Surgen también preocupaciones éticas, como la deshumanización del proceso educativo y la dependencia tecnológica excesiva, que podría limitar la capacidad crítica y la autonomía en la resolución de problemas de los estudiantes. Además, señalan el riesgo de que la IA genere información errónea, subrayando la necesidad de un control riguroso en su uso. Concluyen que la IAG puede ser una aliada en la educación técnico profesional, siempre que se garantice la formación adecuada de los docentes y la concientización sobre su uso crítico y ético. Se recomienda desarrollar políticas educativas y programas de capacitación para su integración efectiva.

Palabras clave: Educación técnico-profesional, inteligencia artificial generativa, percepción docente, revolución educativa.

Abstract

Generative artificial intelligence (GAI) is revolutionizing education, transforming teaching, learning and redefining pedagogical methods. This research analyzes how IAG impacts the teaching and cognitive development of students, and its potential in vocational technical education. Using a mixed approach and exploratory design, data were collected through surveys and a focus group with polytechnic teachers. The results show that teachers value IAG as a tool to personalize and enrich learning, adapting to the needs of students. However, the lack of specialized training and limited institutional support stand out as challenges. Ethical concerns also arise, such as the dehumanization of the educational process and excessive technological dependence, which could limit students' critical capacity and problem-solving autonomy. In addition, they point out the risk that AI generates misinformation, underlining the need for rigorous control in its use. They conclude that the IAG can be an ally in professional technical education, as long as adequate training of teachers and awareness of its critical and ethical use is guaranteed. It is recommended to develop educational policies and training programs for their effective integration.

Keywords: Technical professional education, generative artificial intelligence, teacher perception, educational revolution.

1. Introducción

En las últimas décadas, la Inteligencia Artificial (IA) entendida como la creación de sistemas capaces de realizar tareas propias de la inteligencia humana, ha logrado avances significativos. Dentro de este campo, la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) destaca por su capacidad para crear contenido original, como texto, imágenes, audio y música, utilizando patrones y datos existentes. En el ámbito educativo, especialmente en la Educación Técnico Profesional (ETP), su implementación está redefiniendo el aprendizaje y la enseñanza, generando debates sobre su impacto en el desarrollo cognitivo, la calidad educativa y la equidad tecnológica. Comprender su influencia en las prácticas pedagógicas, los resultados de aprendizaje y en habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad resulta fundamental. Además, es indispensable abordar las implicaciones éticas y sociales que conlleva su integración en la educación.

La integración de la IA en educación ha sido ampliamente estudiada. Investigaciones como las de Peña et al. (2020), Peña (2020) y González et al. (2023) han identificado un amplio espectro de aplicaciones en la educación superior, incluyendo sistemas de tutoría inteligente, realidad aumentada y analítica de aprendizaje. Estas herramientas permiten personalizar el contenido educativo y promueven el desarrollo de habilidades blandas y la creatividad en los estudiantes. En la educación primaria y secundaria, Martínez-Comesaña et al. (2023) señalan aportes de la IA en la evaluación del aprendizaje, como la predicción del rendimiento académico y las evaluaciones automatizadas mediante redes neuronales y procesamiento del lenguaje natural. La (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO, 2019]), en su informe sobre la Conferencia Internacional sobre Inteligencia Artificial y Educación, subraya la importancia de políticas adecuadas para integrar la IA de manera sistemática en la educación, a fin de innovar la enseñanza y el aprendizaje y promover un acceso equitativo y de calidad al aprendizaje permanente.

El objetivo general de esta investigación es analizar las implicaciones de la incorporación de IAG en las dinámicas pedagógicas y los resultados de aprendizaje en la ETP, evaluando su potencial para mejorar la calidad educativa en este contexto. Los objetivos específicos son: evaluar su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, analizar sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, y explorar la percepción docente sobre su influencia en la calidad de la ETP.

Esta investigación es fundamental para analizar el impacto de la IAG en la ETP e identificar estrategias que promuevan su adopción ética, efectiva y sostenible. Los resultados pueden contribuir al avance del conocimiento en tecnología educativa y fomentar prácticas pedagógicas innovadoras. La integración de la IAG tiene el potencial de mejorar la calidad educativa, personalizar el aprendizaje y preparar a los estudiantes para un mercado laboral en constante evolución. No obstante, es necesario abordar desafíos como la capacitación docente, la adaptación curricular y la gestión de

recursos tecnológicos. Además, se consideran aspectos éticos y sociales, incluyendo la privacidad de datos, la equidad en el acceso a la tecnología y su efecto en la interacción humana. Esta investigación pretende proporcionar una base sólida para la toma de decisiones sobre la implementación de la IAG, contribuyendo a la mejora educativa y al desarrollo de profesionales capaces de enfrentar los retos del siglo XXI.

2. Metodología

Esta investigación adopta un diseño no experimental de corte transversal, con enfoque mixto que combina elementos cuantitativos y cualitativos para una visión integral de la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Técnico Profesional. Los datos se recopilaron mediante un grupo focal piloto con 10 docentes y encuestas semiestructuradas aplicadas a 101 de los 112 docentes del segundo ciclo de los politécnicos de ETP en San Felipe de Puerto Plata durante el año escolar 2023–2024. Las encuestas incluyeron preguntas cerradas para captar perspectivas cuantitativas.

Para el análisis de los datos, se emplearon herramientas como SPSS y Microsoft Excel para los aspectos cuantitativos, y ATLAS.ti para analizar las respuestas cualitativas. Los datos se analizaron desde una perspectiva descriptiva, permitiendo identificar patrones y tendencias generales en las respuestas.

El estudio se limita por su diseño transversal, centrado en un periodo específico del año escolar 2023–2024, lo que impide evaluar efectos a largo plazo de la IAG en la ETP. Además, las respuestas docentes podrían estar sesgadas por deseabilidad social o malentendidos, afectando la precisión de los datos.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación sobre la integración de la IAG en los centros ETP de San Felipe de Puerto Plata.

Tabla 1. Retroalimentación de estudiantes sobre su experiencia en el uso de IAG en el proceso de aprendizaje

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy negativa	3	3.06 %
Negativa	10	10.20 %
Positiva	72	73.47 %
Muy positiva	13	13.27 %
Total	98	100.00 %

Nota. Encuesta a docentes.

Los datos de la Tabla 1 muestran que el 86.74 % de los estudiantes percibe de manera favorable el uso de herramientas de IAG en el aprendizaje, siendo 73.47 % “Positiva” y 13.27 % “Muy positiva”.

Tabla 2. *Facilidad en el diseño de planificaciones, actividades y evaluaciones educativas mediante el uso de IAG*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco	12	12.24 %
Poco	25	25.51 %
Mucho	40	40.82 %
En gran medida	21	21.43 %
Total	98	100.00 %

Nota. Encuesta a docentes.

La Tabla 2 revela que el 62.25 % de los docentes percibe que la IAG facilita significativamente el diseño de planificaciones, actividades y evaluaciones educativas, con un 40.82 % calificando su contribución como “Mucho” y un 21.43 % como “En gran medida”.

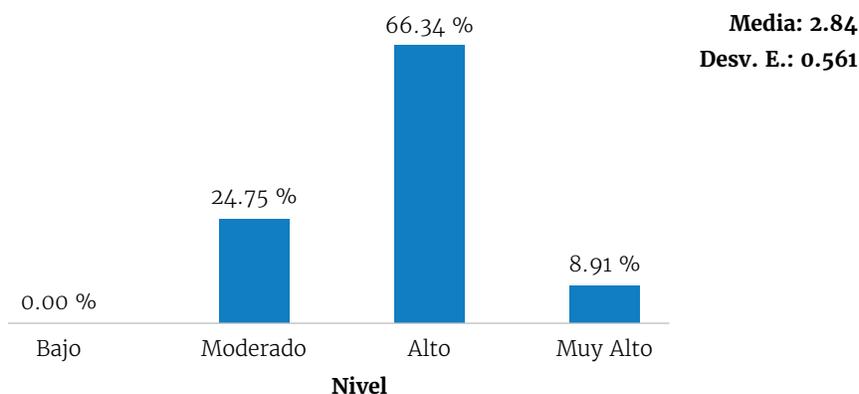
Tabla 3. *Mejoras en comprensión y proyección del conocimiento a partir del uso de IAG en actividades de enseñanza-aprendizaje*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No ha observado mejoras	22	22.45 %
Levemente mejor	41	41.84 %
Bastante mejor	27	27.55 %
Mucho mejor	8	8.16 %
Total	98	100 %

Nota. Encuesta a docentes.

Según la Tabla 3, el 69.39 % de los docentes percibe mejoras en la comprensión y proyección del conocimiento con el uso de IAG, mientras que el 22.45 % no observa cambios significativos.

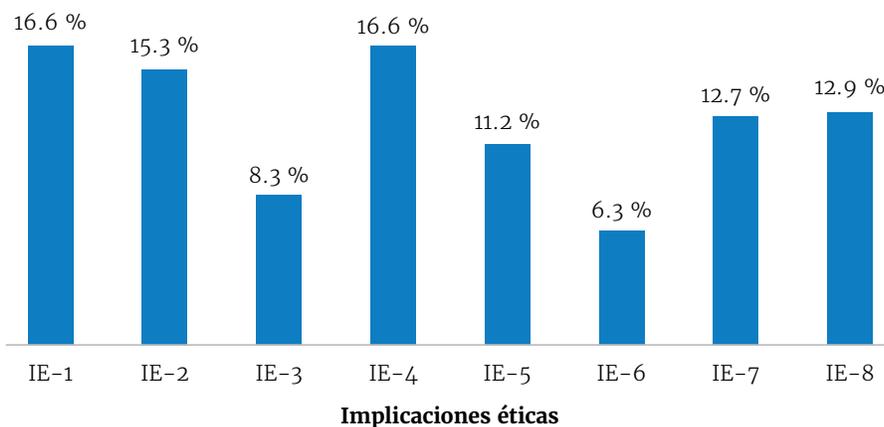
Figura 1. Percepción docente sobre el grado general de Motivación estudiantil y Personalización del Aprendizaje mediante el uso de IAG



Nota. Encuesta a docentes.

En la Figura 1, los resultados obtenidos revelan en su gran mayoría los docentes perciben un nivel entre “Alto” y “Moderado” de motivación estudiantil y personalización del aprendizaje mediante la IAG.

Figura 2. Implicaciones éticas más preocupantes del uso de IAG en la Educación Técnico Profesional desde la perspectiva docente



Nota. Encuesta a docentes.

IE-1: Violación de derechos de autor y plagio, IE-2: Difusión de información errónea, IE-3: Delito de su-plantación de identidad, IE-4: Falta de ética/Integridad académica, IE-5: Atribución de autoría y méritos, IE-6: Potenciales implicaciones legales, IE-7: Violación a la privacidad y protección de datos, IE-8: Obstrucción del desarrollo de habilidades analíticas y críticas en estudiantes.

Los datos presentados en la Figura 2 destacan que los docentes identifican como principales preocupaciones éticas: violación de derechos de autor y plagio (16.6 %), falta de ética académica (16.6 %), difusión de información errónea

(15.3 %), y obstaculización del desarrollo de habilidades analíticas (12.9 %). En menor medida, consideran problemas de privacidad (12.7 %), atribución de autoría (11.2 %), suplantación de identidad (8.3 %) e implicaciones legales (6.3 %).

El análisis de los resultados revela una integración significativa de la IAG en el ecosistema educativo por parte de docentes y estudiantes, con implicaciones sustanciales que transforman la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Estos hallazgos coinciden con Castillo Herrera (2023), quien destaca que la adopción masiva de la IAG permite personalizar contenidos y diversificar estrategias pedagógicas. Los datos obtenidos muestran una correlación positiva entre el uso de la IAG y un incremento en la motivación estudiantil, lo que se traduce en una mejora de la personalización del aprendizaje. Esto respalda los estudios de Aveiga Casanova et al. (2024), quienes subrayan que los estudiantes valoran la accesibilidad y la retroalimentación inmediata proporcionada por la IAG, fomentando la autogestión y el compromiso académico.

No obstante, emergen desafíos y preocupaciones significativos respecto al uso de esta tecnología, especialmente en contextos donde no existe una supervisión adecuada. En este sentido, Pérezchica-Vega et al. (2024) advierten sobre riesgos asociados, como la deshonestidad académica y el mal uso de la IAG. Además, la propagación de información errónea constituye un desafío significativo, lo que refuerza los hallazgos de Lindín (2024) quien resalta problemas como la autoría, la ficcionalidad de los contenidos generados y la distorsión entre la veracidad y los datos generados. Desde la percepción docente estos elementos plantean interrogantes fundamentales sobre la calidad y confiabilidad de la información en contextos académicos y profesionales.

Según los datos, una preocupación particularmente relevante es la percepción docente de que el uso excesivo de la IAG podría inhibir el desarrollo de competencias analíticas y críticas en los estudiantes, para lo que Van Vaerenbergh (2024) enfatiza la necesidad de fomentar el pensamiento crítico como una competencia esencial en la era de las tecnologías generativas. Por ello, se hace necesario adoptar un enfoque equilibrado que combine los beneficios de la IAG con la promoción de un aprendizaje auténtico y reflexivo.

4. Conclusiones

Este estudio analiza la integración de la IAG en la Educación Técnico Profesional, destacando su impacto en las dinámicas pedagógicas y los resultados de aprendizaje. Los hallazgos revelan que la IAG optimiza procesos claves como la planificación de clases, la personalización del aprendizaje, la evaluación, la retroalimentación inmediata y la atención a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, simplificando tareas administrativas y permitiendo a los docentes centrarse en aspectos pedagógicos y creativos.

No obstante, los docentes manifiestan preocupación por posibles efectos adversos del uso excesivo o no supervisado de la IAG podría generar en el desarrollo integral de los estudiantes. En particular, se señala que la dependencia de soluciones automatizadas podría limitar el desarrollo de competencias esenciales como el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía intelectual, pilares fundamentales para formar profesionales competentes y adaptables en un entorno laboral en constante evolución.

En este sentido, se enfatiza la necesidad de integrar la IAG dentro de un marco pedagógico ético y equilibrado que fomente el desarrollo de habilidades humanas esenciales, evitando la dependencia tecnológica. Se recomienda la implementación de programas de formación dirigidos a docentes y estudiantes para promover el uso responsable de estas herramientas, combinando enfoques tecnológicos con métodos didácticos tradicionales.

5. Referencias

- Aveiga Casanova, A., Pallo Sinchiguano, M., Chipugsi Caiza, S., & Parreño Olmos, A. (2024). Integración del aprendizaje basado en problemas, gamificación e inteligencia artificial como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en estudiantes de primaria y secundaria. *Polo del Conocimiento*, 9(11), 1423-1443. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i11.8390>
- Castillo Herrera, M. E. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria: Impact of artificial intelligence on the teaching and learning process in secondary education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 515 - 530. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1459>
- González, L. A. O., Baren, C. Y. O., & Zapata, E. J. P. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de la investigación y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*. *Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP)*, 8(3), 342-354.
- Lindín, C. (2024). Inteligencia artificial: Tensiones educativas entre la verdad y la verosimilitud de los datos. *Digital Education Review*, (45), 20-28.
- Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocarranza-Prado, I., & Kreibel, D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*.
- Peña, V. R. G., Marcillo, A. B. M., & Ramírez, J. A. Á. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 28.

Pérezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A., & Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-593>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *International conference on Artificial intelligence and Education, Planning education in the AI Era: Lead the leap: final report*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370967>

Van Vaerenbergh, S. (2024). Inteligencia artificial para potenciar la creatividad y la innovación educativa. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 507–513.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2644>

INNOVANDO EL PROCESO EDUCATIVO DE PRIMARIA A TRAVÉS DE OBJETOS DE APRENDIZAJE

Innovating the Primary Educational Process through Learning Objects

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp295-301>

Máxima Rodríguez-Paulino

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-0376-5143>

 maxima.rodriguez@isfodosu.edu.do

Arelis García-Tati

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-8358-9548>

 atati@isfodosu.edu.do



Resumen

El proyecto innovador consistió en una práctica en la que se aplicaron objetos de aprendizaje (OA) creados en la herramienta de autor Exelearning. Dirigido a estudiantes del segundo ciclo del Nivel Primario, específicamente 4to. y 6to. grado. Las escuelas seleccionadas fueron la José María Ramírez, del Distrito Educativo 06-06 y la José de Jesús Germoso, del 08-03. Se realizó un diagnóstico con el interés de identificar las condiciones de acceso a los dispositivos tecnológicos por parte de los estudiantes y los contenidos en los cuales los estudiantes requerían mayor reforzamiento. Para esto, se aplicó una entrevista a las docentes de los grados en cuestión. Este diagnóstico constituyó el punto de partida para la creación de los OA. Se crearon 14 OA, los cuales incluían recursos multimedia (videos, imágenes, texto) y actividades interactivas; cada uno cuenta con una guía didáctica, que orienta su uso. Las áreas académicas para las cuales se dirigió el proyecto fueron Lengua Española y Ciencias Sociales. Una vez creado estos fueron implementados en los contextos específicos y posteriormente fue evaluada su pertinencia. Se concluye que la aplicación del OA fue exitosa en términos de participación estudiantil, interés y efectividad del aprendizaje.

Palabras clave: Material didáctico, recursos educativos abiertos, autoaprendizaje, enseñanza multimedia, informática educativa.

Abstract

The innovative project consisted of a practice in which learning objects (OAs) created in the Exelearning authoring tool were applied. Aimed at students in the second cycle of the Primary Level, specifically 4th. and 6th. degree. The selected schools were José María Ramírez, from Educational District 06-06 and José de Jesús Germoso, from 08-03. A diagnosis was carried out in order to identify the conditions of access to technological devices by students and the contents in which students required greater reinforcement. For this, an interview was applied to the teachers of the grades in question. This diagnosis was the starting point for the creation of OAs. 14 AOs were created, which included multimedia resources (videos, images, text) and interactive activities; each one has a didactic guide, which guides its use. The academic areas for which the project was directed were Spanish Language and Social Sciences. Once created, these were implemented in specific contexts and their relevance was subsequently evaluated. It is concluded that the application of OA was successful in terms of student participation, interest and learning effectiveness.

Keywords: Teaching materials, open educational resources, self-directed learning, multimedia teaching, educational technology.

1. Introducción

El proceso de enseñanza–aprendizaje necesita recursos que faciliten la adquisición de conocimientos y se adapten a diferentes estilos de aprendizaje. A pesar de los avances tecnológicos y las innovaciones educativas, muchos docentes aún usan métodos tradicionales limitando el desarrollo de competencias. A menudo, se observa un predominio de la pizarra y libros de texto, ignorando otros medios que podrían aportar dinamismo e interactividad al proceso.

Los recursos son esenciales en el diseño del aprendizaje. El Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD] (2023) indica que los recursos tecnológicos son útiles para promover la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Deben ser abiertos, accesibles, flexibles y prácticos. Guacaneme–Mahecha et al. (2016) descubrieron que los docentes valoran características como fácil acceso, gratuidad, diversidad de información, utilidad en la enseñanza y apoyo en la evaluación de contenidos.

Aunque los recursos abiertos pueden presentarse en diversos formatos, los objetos de aprendizaje (OA) son herramientas clave. Svensson (2018) los define como “materiales instruccionales utilizados para la enseñanza digital” (p. 5). Se caracterizan por su versatilidad y utilidad, tanto para el desarrollo inicial como para el reforzamiento de contenidos. Además, permiten “autoevaluar el progreso del aprendizaje en su proceso de aprendizaje y mejorar continuamente sus actividades y contenidos” (Montesino Hoyos, 2020, p. 24).

Los OA ofrecen beneficios notables, como la motivación estudiantil, facilidad de uso y posibilidad de reutilización en distintos entornos. Estos, como unidades didácticas digitales, pueden incluir múltiples objetivos de aprendizaje y estar alineados con los temas y actividades (Gómez, 2012). Al diseñar guías, los OA contribuyen al logro de competencias cognitivas, habilidades tecnológicas y al fomento del aprendizaje autónomo.

El uso de los OA contribuye a mejorar el aprendizaje y facilita la gestión de la información mediante las TIC (Parra, 2022). Glasserman et al. (2013) concluyeron que estos recursos fomentan el aprendizaje activo, estimulan la imaginación y permiten la interacción entre los alumnos. Cardeño et al. (2017) concluyen que los OA tienen gran impacto en el logro de competencias matemáticas, aunque subrayan que para lograrlo es necesario que los docentes realicen ajustes en su práctica pedagógica.

El valor de desarrollar y emplear objetos de aprendizaje (OA) se encuentra en sus características funcionales y tecnológicas (Marín y Sánchez, 2021); pues facilita la mejora en la enseñanza de los contenidos y desafía los métodos tradicionales que los docentes suelen utilizar.

Las herramientas digitales con las que se cuenta al momento de diseñar los OA son variadas. Entre ellas, resalta Exelearning, una herramienta de autor muy utilizada

debido a su simplicidad de manejo ((Pérez y Martínez, 2021). Esta permite la creación de recursos didácticos con un alto nivel de flexibilidad, adaptables a diversos contextos. Su capacidad para actualizar contenidos, actividades y sistemas de evaluación de manera sencilla, junto con la posibilidad de ajustarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, la convierte en una excelente opción para su uso en esta experiencia innovadora.

El proyecto se dirigió al segundo ciclo del Nivel Primario, en 4to. y 6to. grados. Las escuelas seleccionadas fueron la José María Ramírez, del Distrito 06-06, y la José de Jesús Germoso, del Distrito 08-03.

Los objetivos específicos del proyecto fueron:

- Diseñar objetos de aprendizaje que refuercen los contenidos de las áreas curriculares de Lengua Española y Ciencias Sociales en el segundo ciclo de primaria, promoviendo el aprendizaje autónomo.
- Validar los objetos de aprendizaje creados para asegurar su pertinencia.
- Aplicar los objetos de aprendizaje en el proceso de enseñanza.
- Evaluar la efectividad de los objetos de aprendizaje en los entornos educativos implementados

2. Metodología

El proceso se desarrolló en cinco fases:

- *Evaluación diagnóstica:* Se realizó con una guía de entrevista a las docentes, identificando las dificultades de los estudiantes.
- *Diseño:* Basado en la evaluación diagnóstica, se diseñaron los OA, incorporando multimedia y actividades interactivas. Se elaboró una guía didáctica para su correcta aplicación.
- *Validación:* Expertos en educación y tecnología educativa validaron los OA usando una escala de valoración que abarca de “excelente” a “deficiente”, siguiendo criterios de Mier López (2015).
- *Implementación:* Antes de aplicar los OA, se capacitó a las maestras en su uso con herramientas como la pizarra digital interactiva y la televisión. Se entregaron los archivos de los OA para su aplicación en el aula.
- *Verificación de efectividad:* Se utilizó una guía de observación para evaluar la atención y concentración de los estudiantes, la efectividad en la presentación

de los OA, la pertinencia de los ejemplos, la interacción estudiantil y el impacto de la metodología.

3. Resultados y discusión

El primer objetivo fue diseñar objetos de aprendizaje que refuercen los contenidos de las áreas curriculares de Lengua Española y Ciencias Sociales, promoviendo el aprendizaje autónomo. El diseño involucró la revisión y el análisis del currículo de las áreas en cuestión en los grados 4to. y 6to. del segundo ciclo del Nivel Primario.

La herramienta seleccionada fue Exelearning, es de código abierto, sencilla de programar y permite la integración de imágenes, audios, animaciones, videos y actividades prácticas (Pérez y Martínez, 2021). Se crearon 14 OA. Cada uno incluyó: portada, introducción, objetivos o competencias, esquematización de contenidos, contenidos, presentación de los temas, actividades de autoevaluación, bibliografía, sección para saber más, definición de metadatos y guía didáctica.

El segundo objetivo fue validar los OA para asegurar su pertinencia, para lo cual se utilizó la técnica de juicio de expertos. Se conformaron dos paneles, cada uno con tres jueces: dos docentes especializados en Lengua Española, dos en Ciencias Sociales, y un docente en Ciencia y Tecnología. A cada panel se le proporcionó un instrumento y 7 OA para su validación.

Los expertos consideraron que los títulos y temas de los OA estaban claramente definidos, las competencias bien expresadas, y las introducciones eran adecuadas, aunque algunas podrían mejorar para captar más interés. La estructura y estética fueron elogiadas por su atractivo visual, y la integración de recursos se consideró suficiente. Además, todos los objetos contaban con menús de navegación efectivos.

El tercer objetivo implicó aplicar los OA. Fueron aplicados en tres aulas, dos de 6to. y una de 4to. grado. Las maestras se aseguraron de que el contenido del OA estuviera alineado con el currículo y las competencias que deseaban desarrollar (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2023). Se verificó que todos los recursos tecnológicos (computadoras, proyectores, acceso a internet) estuvieran disponibles y funcionando correctamente.

Se realizaron 4 visitas para evaluar la efectividad de los OA, utilizando una guía de observación. Se observó que las maestras presentaban el contenido general del OA, y los estudiantes se mostraron atentos. Los OA incluyeron secciones interactivas y ejercicios prácticos. Los estudiantes participaron activamente y, aunque hubo confusión en algunas respuestas debido a ejemplos abstractos, el entusiasmo y aprendizaje fueron evidentes. Al final, los estudiantes expresaron su preferencia por este método interactivo sobre las lecciones tradicionales.

4. Conclusiones

Los objetivos del Proyecto de Innovación Docente “Objetos de Aprendizaje con Exelearning” se han cumplido con éxito. Se diseñaron objetos de aprendizaje (OA) para reforzar contenidos de Lengua Española y Ciencias Sociales en el segundo ciclo de primaria. Estos OA fueron validados mediante una ficha de evaluación que recoge los criterios esenciales para este tipo de recursos. Se implementaron en 3 aulas de los centros educativos José María Ramírez y José de Jesús Germoso Vásquez. La evaluación se realizó a través de entrevistas a las docentes de las aulas donde se aplicaron los OA. Los alumnos mostraron participación activa, motivación, interés por aprender, y colaboraron entre ellos.

El uso de estos recursos promovió la construcción autónoma del aprendizaje, fomentó la colaboración y permitió una adquisición significativa de conocimientos. La metodología aplicada por las maestras, combinada con el contenido interactivo, creó un entorno dinámico y atractivo. Las maestras jugaron un papel clave en la exitosa implementación de los OA, logrando un alto nivel de interés y participación entre los estudiantes. En resumen, el uso de estos recursos resultó altamente beneficioso para el desarrollo de competencias y la comprensión de los contenidos.

5. Referencias

- Cardeño, J., Muñoz, L., Ortiz, H., & Alzate, N. (2017). La incidencia de los objetos de aprendizaje interactivos en el aprendizaje de las matemáticas básicas, en Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), 63-84.
- Glasserman, L., Mortera, F., & Ramírez, M. (2013). *Caracterizando recursos educativos abiertos (REA) y objetos de aprendizaje (OA) que fomentan un aprendizaje activo en los alumnos de primaria*. Tecnológico de Monterrey. <https://goo.su/VIA1T>
- Gómez, M. A. (2012). *Objetos de aprendizaje: Definición, clasificación y aplicaciones en educación*. Editorial Universitaria.
- Guacaneme-Mahecha, M., Zambrano-Izquierdo, D., & Gómez-Zeremeño, M. G. (2016). Apropiación tecnológica de los profesores: el uso de recursos educativos abiertos. *Educ.Educ.*, 19(1), 105-117. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.6>
- Marín, M., & Sánchez, M. (2021). Objetos de aprendizaje en la educación digital: Innovaciones y prácticas actuales. *Journal of Educational Technology*, 25(4), 45-60.
- Mier López, H. (2015). Instrumento para la evaluación de objetos de aprendizaje utilizados en ambientes virtuales. *No Solo Usabilidad*, 14. http://www.nosolousabilidad.com/articulos/objetos_aprendizaje.htm

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *Adecuación curricular. Nivel secundario*. <https://r.issu.edu.do/b>
- Montesino Hoyos, J. (2020). *Objeto virtual de aprendizaje como estrategia de enseñanza del lenguaje de programación* [Tesis de especialidad, Universidad de Libertadores]. <https://r.issu.edu.do/FdB>
- Parra, D. (2022). Creación de objetos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de competencias tecnológicas y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a14>
- Pérez, J., & Martínez, A. (2021). Exelearning: A tool for creating interactive learning materials. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(1), 115-126.
- Svensson, V. (2018). Los objetos de aprendizaje como problema epistemológico. <https://r.issu.edu.do/Seh>

USO DE LAS REDES SOCIALES COMO PLATAFORMAS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Use of social networks as learning platforms in the teaching of English

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp303-309>

Belisa Howard Martínez

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0001-5157-4774>

 belisa.howard@liceojosedubeau.edu.do



Resumen

El idioma inglés se ha consolidado como un idioma internacional, haciendo sumamente necesario la búsqueda de estrategias para el desarrollo de sus competencias. En ese sentido, las redes sociales son plataformas que facilitan la creación y el intercambio de información en entornos virtuales, lo que las convierte en herramientas convenientes para la enseñanza de idiomas. Su uso en el aula permite la creación de redes de comunicación bidireccional entre los estudiantes y el profesor. Su creciente uso en la vida diaria justifica su relevancia para investigar su potencial didáctico para mejorar la competencia escrita en inglés. Este estudio, tuvo un diseño experimental y un enfoque mixto con el objetivo de analizar el uso de las redes sociales como plataformas de aprendizaje en la enseñanza del inglés. La muestra tomada fue de 32 estudiantes del Liceo José Dubeau. Los resultados revelan que los aspectos de la competencia escrita que más se desarrollaron fueron la comprensión, con una media de 7.38, y la coherencia, con una media de 6.81. Además, el valor $p < .001$ implica que los resultados se atribuyen al uso de las redes sociales en el proceso de enseñanza. Este estudio destaca el impacto positivo de las redes sociales en el aprendizaje del inglés, subrayando la importancia de integrarlas como herramientas pedagógicas en la enseñanza de idiomas.

Palabras clave: Redes sociales, competencia escrita, educación pública, enseñanza del idioma inglés, tecnología educativa.

Abstract

The English language has become an international language, making it extremely necessary to find strategies to develop its skills. In this sense, social networks are platforms that facilitate the creation and exchange of information in virtual environments, which makes them convenient tools for language teaching. Their use in the classroom allows the creation of two-way communication networks between students and teachers. Their increasing use in daily life justifies their relevance to investigate their didactic potential to improve written competence in English. This study had an experimental design and a mixed approach with the aim of analyzing the use of social networks as learning platforms in language teaching. The sample taken was 32 students from the José Dubeau High School. The results reveal that the aspects of written competence that were most developed were comprehension, with an average of 7.38, and coherence, with an average of 6.81. In addition, the p value $< .001$ implies that the results are attributed to the use of social networks in the teaching process. This study highlights the positive impact of social media on English language learning, underlining the importance of integrating them as pedagogical tools in language teaching.

Keywords: Social networks, written competence, public education, English language teaching, educational technology.

1. Introducción

De acuerdo con el reporte de Kemp (2024), aproximadamente 5.04 billones de personas utilizan las redes sociales. Consecuentemente, son las plataformas digitales más destacadas dentro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al punto de que, en la actualidad, fungen como herramientas de comunicación, comercio, profesionales e informativas. La implementación de las redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje provee no solo una serie de plataformas gratuitas que posibilitan la comunicación bilateral, sino que pone a disposición de estudiantes y maestros una serie de recursos innovadores, tales como videos explicativos, simulaciones de conversación y lectura, además de espacios para escribir y leer en inglés. Esto también permite que el aprendizaje se extienda más allá del salón de clases, posibilitando el aprendizaje en cualquier momento y lugar. Estas plataformas de interacción digital presentan alternativas innovadoras no solo para estudiantes y maestros, sino también para el sistema educativo en general.

A nivel nacional, Marte-Espinal (2017) realizó un estudio cualitativo etnográfico, donde se determinó que integrar las TIC a la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés optimiza diversos factores lingüísticos, tales como la comprensión y la adquisición de habilidades y competencias orales.

Por otro lado, Pinto-Llorente et al. (2017) evidenciaron que los estudiantes tienen una percepción positiva hacia el uso de las redes sociales y consideran haber mejorado notablemente su pronunciación a través de las TIC.

Cervantes-Cerra (2019) investigó las redes sociales y el aprendizaje de una lengua extranjera. En su investigación, realizó una revisión documental de un grupo de publicaciones seleccionadas de forma aleatoria no intencional, logrando elaborar un panorama medianamente claro del uso que se les da a las redes sociales en el aula de lenguas extranjeras.

En ese mismo orden, cabe destacar la investigación de Valdivia (2021), quien concluyó que los aprendizajes asociados con el uso de las redes sociales tienen una estrecha relación con la motivación de los jóvenes.

Hipótesis:

- **H0:** El uso de las redes sociales como plataformas de aprendizaje **NO** contribuye al desarrollo de la competencia escrita en inglés.
- **H1:** El uso de las redes sociales como plataformas de aprendizaje contribuye al desarrollo de la competencia escrita en inglés.

Objetivo general:

Analizar el uso de las redes sociales como plataformas de aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés en el Liceo José Dubeau durante el periodo 2023-2024.

Objetivos específicos:

- Identificar el impacto del uso de las redes sociales como plataformas de aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés en el Liceo José Dubeau durante el periodo 2023-2024.
- Conocer la valoración de los estudiantes del Liceo José Dubeau sobre las actividades didácticas llevadas a cabo con las redes sociales para fortalecer la competencia escrita en el idioma inglés durante el periodo 2023-2024.

2. Metodología

Diseño

En este estudio se realizó un preexperimento de preprueba-posprueba con un solo grupo. De acuerdo con lo planteado por Hernández Sampieri et al. (2010), en este tipo de estudios al grupo del experimento se le realizan todas las pruebas que normalmente se aplicarían al grupo experimental y al de control. Este tipo de investigaciones tiene el siguiente diagrama:

Grupo A O1 -----X-----O2

Donde O1 indica la aplicación de la preprueba, X la exposición al tratamiento o variable experimental y O2 la aplicación de posprueba para medir los efectos de X. En ese mismo orden, se usó un enfoque mixto, es decir que se analizaron datos cuantitativos y datos cualitativos.

Muestra

Este estudio fue llevado a cabo en el Liceo José Dubeau, durante el año académico 2023-2024, enfocándose en el 6to grado de secundaria. Se empleó una muestra de 32 estudiantes para participar en el estudio. Para seleccionar dicha muestra, se implementó la técnica de muestreo aleatorio simple.

Instrumentos

Preprueba: Un examen aplicado antes implementar las redes sociales para las actividades de enseñanza y aprendizaje para la asignatura de inglés.

Posprueba: Un examen aplicado luego implementar las redes sociales para las actividades de enseñanza y aprendizaje para la asignatura de inglés. Dichos resultados fueron comparados con los de la preprueba.

Encuesta: Aplicada para conocer valoración de los estudiantes con respecto a las actividades de aprendizaje llevadas a cabo y con respecto al desarrollo de su competencia escrita.

Procedimientos

Se procedió a aplicar una preprueba en la primera clase. Posteriormente, se llevó a cabo una unidad de aprendizaje, equivalente a 8 semanas, con 3 sesiones por semana. Durante el desarrollo de la misma, se asignó material digital creado por el docente y creado por otros usuarios, se fomentó la interacción y el análisis en inglés de artículos de noticias de perfiles en Facebook en Instagram de páginas en inglés como la BBC News, CNN, Elon Musk, Barak Obama, entre otros. Al final de la unidad, se aplicó la posprueba para determinar la efectividad de dichas actividades en las redes sociales y una breve encuesta para conocer la valoración de los participantes en el estudio.

3. Resultados y discusión

Luego de realizar un análisis estadístico utilizando el programa SPSS para aceptar o descartar la hipótesis nula, que plantea no ocurre cambio alguno en la competencia escrita de los estudiantes luego del uso de las redes sociales como herramientas didácticas. Igualmente, para cada componente de la competencia escrita, se calculó la prueba t y el p-valor. La Tabla 1 desglosa dichos datos.

Tabla 1. Resumen estadístico de cada componente evaluado

Variables	Prueba	Media (\bar{x})	N	Desviación	Prueba t	P-valor	
Par 1	Comprensión	2	7.3750	32	2.09358	6.416	<.001
	Comprensión	1	5.0625	32	1.94869		
Par 2	Vocabulario	2	6.4063	32	2.17551	4.715	<.001
	Vocabulario	1	5.0938	32	1.65466		
Par 3	Coherencia	2	6.8125	32	2.21341	8.973	<.001
	Coherencia	1	4.4375	32	1.78225		
Par 4	Mecánicas	2	6.2813	32	2.10199	6.033	<.001
	Mecánicas	1	4.0313	32	1.66287		
Par 5	Gramática	2	7.4063	32	2.38252	5.495	<.001
	Gramática	1	5.5313	32	2.09358		

Nota. Elaboración propia.

Para conocer la valoración de los estudiantes concerniente a la implementación de las redes sociales como plataformas de aprendizajes para el desarrollo de la competencia escrita en el idioma inglés, se aplicó una encuesta luego de haber concluido el período experimental. La encuesta tuvo dos preguntas con una escala estimativa con cinco opciones que iban desde muy malo hasta muy bueno.

1- ¿Cómo valora las actividades didácticas realizadas implementando las redes sociales para el desarrollo de su competencia escrita en inglés?

Los datos de la encuesta aplicada muestran que, de los 32 estudiantes encuestados, 21 (65.6 %) valoraron como muy buenas las actividades didácticas con el uso de redes sociales, mientras que 6 (18.8 %) las calificaron como buenas, 3 (9.4 %) como regulares, 1 (3.1 %) como malas y 1 (3.1 %) como muy malas.

2- ¿Cómo valora el desarrollo de la competencia escrita en inglés luego del uso de las redes sociales como plataformas de aprendizaje?

Con respecto a esta pregunta, se observa que, de los 32 estudiantes encuestados, 13 (40.6 %) valoraron como muy bueno su desarrollo de la competencia escrita en inglés, mientras que 9 (28.1 %) lo calificaron como bueno, 5 (15.6 %) como regular, 2 (6.3 %) como malo y 3 (9.4 %) como muy malo.

4. Conclusiones

Los resultados demostraron que los aspectos de la competencia escrita que más se desarrollaron fueron la comprensión, con una media de 7.38, y la coherencia, con una media de 6.81. En sentido general, el valor p de $<.001$ (tabla 1) evidencia que los resultados obtenidos se deben al tratamiento aplicado, ya que es menor que el nivel alfa de 0.05, o porcentaje de error.

Al tratarse de un uso diferente de las redes sociales, fue imprescindible conocer la valoración de los estudiantes respecto a las actividades didácticas y el desarrollo de su competencia. En ese mismo orden, se evidenció que el 65.6 % valoró como muy buenas las actividades didácticas con las redes sociales, mientras que el 40.6 % valoró como muy bueno su desarrollo de la competencia escrita en inglés. Finalmente, se puede concluir que los estudiantes mejoraron su competencia escrita en inglés al implementarse las redes sociales como plataformas de aprendizaje, lo que les permitió continuar aprendiendo fuera del aula.

5. Referencias

- Cervantes Cerra, D. (2019). Las redes sociales y el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista Redipe*, 8(11), 117-123.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/855>
- Kemp, S. (2024). *Digital 2024 global news report*. DataReportal – Global Digital Insights.
<https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-news-report>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

- Marte-Espinal, R. (2017). La integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el aprendizaje del idioma inglés: Caso República Dominicana. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1709tic-ingles-dominicana>
- Pinto-Llorente, A. M., Sánchez-Gómez, M. C., García-Peñalvo, F. J., & Cabezas-González, M. (2017). La modalidad semipresencial y la pronunciación de la lengua inglesa: Resultados de un modelo apoyado con TIC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (52). <https://doi.org/10.6018/red/52/4>
- Valdivia, A. (2021). Aprendizaje en las redes sociales: literacidades vernaculares y académicas en la producción digital de jóvenes escolares. *Pensamiento Educativo*, 58(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.8>

RELACIÓN ENTRE ALFABETIZACIÓN EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN FUTUROS DOCENTES

Relationship between Literacy in Artificial Intelligence (AI) and Critical Thinking in future teachers

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp311-318>

Hirrael Santana

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0003-2140-156X>

 hirrael.santana@isfodosu.edu.do

Lolymar de los Ángeles Romero Maza

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0003-1072-6596>

 lolymar.romero@isfodosu.edu.do



Resumen

La IA se posiciona como una herramienta invaluable para cultivar el pensamiento crítico en los futuros docentes. Al ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas y desafiantes, la IA ayuda a los docentes a desarrollar habilidades esenciales para el siglo XXI. La investigación se realizó con el objetivo de analizar la relación entre la Alfabetización en Inteligencia Artificial (IA) y su relación con el pensamiento crítico en futuros docentes del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Con una muestra de 117 estudiantes, compuesta por 33 hombres y 84 mujeres, se examinan los niveles de conocimiento y comprensión de la IA, su aplicación, evaluación, y uso ético en relación con el pensamiento crítico general. Los resultados revelan correlaciones significativas entre el pensamiento crítico y las diferentes dimensiones de la Alfabetización en IA; Los resultados revelan correlaciones significativas entre el pensamiento crítico y cada una de estas dimensiones: Conocimiento y comprensión de IA ($r = .338$, $p < .01$), Aplicación de la IA ($r = .296$, $p < .01$), Evaluación de la IA ($r = .402$, $p < .01$) y Uso ético de la IA ($r = .347$, $p < .01$). Estos hallazgos sugieren que un mayor nivel de pensamiento crítico está relacionado con un mayor nivel de Alfabetización en IA, lo cual es relevante para la formación de docentes preparados para los desafíos de la educación en la era digital.

Palabras clave: Pensamiento crítico, inteligencia artificial, alfabetización, rendimiento académico, tecnología educativa.

Abstract

AI is positioned as an invaluable tool to cultivate critical thinking in future teachers. By delivering personalized and challenging learning experiences, AI helps teachers develop essential skills for the 21st century. The research was carried out with the objective of analyzing the relationship between Literacy in Artificial Intelligence (AI) and its relationship with critical thinking in future teachers of the Salomé Ureña Teacher Training Institute (ISFODOSU). With a sample of 117 students, composed of 33 men and 84 women, the levels of knowledge and understanding of AI, its application, evaluation, and ethical use are examined in relation to general critical thinking. The results reveal significant correlations between critical thinking and the different dimensions of AI Literacy; The results reveal significant correlations between critical thinking and each of these dimensions: Knowledge and understanding of AI ($r = .338$, $p < .01$), Application of AI ($r = .296$, $p < .01$), Evaluation of AI ($r = .402$, $p < .01$) and Ethical use of AI ($r = .347$, $p < .01$). These findings suggest that a higher level of critical thinking is related to a higher level of AI Literacy, which is relevant for the training of teachers prepared for the challenges of education in the digital age.

Keywords: Critical thinking, artificial intelligence, literacy in artificial intelligence, academic performance, educational technology.

1. Introducción

Los avances en Inteligencia Artificial (IA) han impulsado a diversas naciones a desarrollar políticas públicas para maximizar sus beneficios en sectores como la educación, salud, transporte e industria. En este marco, la República Dominicana, mediante su Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial, busca optimizar las instituciones públicas y fomentar la formación en IA a todos los niveles educativos, con el objetivo de preparar a los profesionales para aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos que esta tecnología ofrece (Oficina Gubernamental de la Información y Comunicación, OGTIC, 2023). En el ámbito educativo, la preparación docente para integrar la IA en las aulas y desarrollar un pensamiento crítico sobre su impacto es clave, aunque su adopción ha sido gradual y enfrenta desafíos (Piedra Isusqui et al., 2023).

La Alfabetización en IA se ha convertido en una competencia fundamental para los docentes. Esta habilidad implica comprender desde los conceptos básicos de la IA, como el aprendizaje automático y el procesamiento del lenguaje natural, hasta la capacidad de aplicar estas tecnologías en contextos educativos (Zhao et al., 2022). Además, la alfabetización en IA conlleva evaluar críticamente sus aplicaciones y comprender sus implicaciones éticas (Huang, 2021), formando a los estudiantes como usuarios responsables de la tecnología (Zawacki-Richter et al., 2019). Ng et al. (2021) destacaron la multidimensionalidad de esta habilidad, que incluye el conocimiento técnico, la evaluación y creación de aplicaciones, y la comprensión ética.

Por otro lado, el Pensamiento Crítico (PC) es la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de forma objetiva para tomar decisiones fundamentadas (Benavides & Ruíz, 2022). En el ámbito educativo, el PC permite a los docentes ser reflexivos, inquisitivos y abiertos a diferentes perspectivas (Ennis, 2015), lo cual es esencial para la evaluación y aplicación adecuada de tecnologías como la IA (Youens et al., 2014). Kobylarek et al. (2022) definieron el PC como un constructo que incluye la memoria, comprensión, aplicación, análisis, evaluación y creación, habilidades que permiten a los docentes generar nuevas ideas y evaluar información de manera crítica.

Aunque existen estudios que relacionan el pensamiento crítico con el rendimiento académico (Changwong et al., 2018 & Nold, 2017), pocos han explorado empíricamente la relación entre la Alfabetización en IA y el PC en futuros docentes. Algunos estudios recientes han investigado las actitudes de estos hacia la IA, destacando su potencial en el proceso de aprendizaje (Escalante, 2024). La presente investigación aborda esta relación, ofreciendo recomendaciones para diseñar programas de formación docente más adecuados a las demandas del siglo XXI.

Este estudio pretende responder a los siguientes objetivos:

1. Examinar el nivel de Alfabetización en IA de los futuros docentes.
2. Examinar el nivel de Pensamiento Crítico de los futuros docente.

3. Analizar la relación entre Alfabetización en Inteligencia Artificial (IA) y Pensamiento Crítico en futuros docentes.
4. Examinar las relaciones entre Alfabetización en IA y Pensamiento Crítico con el Rendimiento Académico de los Futuros docentes.

2. Metodología

Este estudio, de enfoque cuantitativo con diseño correlacional y descriptivo, incluyó una muestra de 117 estudiantes de educación, compuesta por un 28.21 % de hombres y un 71.79 % de mujeres. La distribución por cuatrimestre fue: 10.26 % en los primeros tres, 24.79 % entre el cuarto y sexto, 39.32 % entre el séptimo y noveno, y 25.64 % entre el décimo y duodécimo. En cuanto a las carreras, el 7.69 % cursa el primer ciclo de Primaria, el 16.24 % el 2do Ciclo de Primaria y el 76.07 % está en Biología.

Se aplicaron dos instrumentos en línea: el Cuestionario de Alfabetización en IA de Zhao et al. (2020), que mide cuatro dimensiones (conocimiento, aplicación, evaluación y uso ético de la IA) con 20 ítems, y el Cuestionario de Pensamiento Crítico de Kobylarek et al. (2022), que evalúa seis dimensiones (memoria, comprensión, aplicación, análisis, evaluación y creación) con 25 ítems. Ambos mostraron alta consistencia interna, con Alfas de Cronbach de 0.952 y 0.901, respectivamente.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del estudio iniciando por los estadísticos de fiabilidad de los instrumentos, los estadísticos descriptivos y las pruebas de correlaciones.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos Alfabetización en IA

	Media	Máximo	Mínimo	Desviación típica
Conocimiento y comprensión de la IA	21.4	25.0	5.0	3.2
Aplicación de la IA	20.4	25.0	5.0	3.6
Evaluación de la IA	20.0	25.0	5.0	3.5
Uso Ético de la IA	20.6	25.0	5.0	3.8
Alfabetización en IA	82.4	100.0	20.0	12.3

Nota. Cuestionario de Alfabetización en IA desarrollado por Zhao et al. (2020).

Los resultados generales de la alfabetización en inteligencia artificial (IA) muestran que los estudiantes obtuvieron una media de 21.4 en conocimiento y comprensión de la IA, 20.4 en la aplicación de la IA, 20.0 en la evaluación de la IA y 20.6 en el uso ético de la IA, con puntuaciones máximas de 25 y mínimas de 5 en cada categoría. La

desviación típica varía entre 3.2 y 3.8, lo que indica cierta variabilidad en las respuestas. En general, la alfabetización en IA tiene una media global de 82.4, con un máximo de 100 y un mínimo de 20, y una desviación típica de 12.3.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos Pensamiento crítico

	Media	Máximo	Mínimo	Desviación típica
Análisis	16.1	20.0	10.0	2.5
Evaluación	17.3	20.0	8.0	2.6
Creatividad	24.2	30.0	14.0	3.3
Recordar	11.1	15.0	5.0	2.0
Entendimiento	15.4	20.0	10.0	2.7
Aplicación	16.4	20.0	7.0	2.7
Pensamiento Crítico General	100.5	122.0	58.0	13.2

Nota. Cuestionario de Pensamiento Crítico desarrollado por Kobylarek et al. (2022).

Los datos sobre pensamiento crítico indican que los estudiantes obtuvieron una media de 16.1 en análisis, 17.3 en evaluación, 24.2 en creatividad, 11.1 en recordar, 15.4 en entendimiento y 16.4 en aplicación. Las puntuaciones máximas varían de 20 a 30, mientras que las mínimas van de 5 a 14, lo que refleja una variabilidad en las habilidades de pensamiento crítico. Las desviaciones típicas oscilan entre 2.0 y 3.3, lo que sugiere cierta dispersión en las respuestas de los estudiantes. El puntaje general de pensamiento crítico es de 100.5 sobre 122, con una desviación típica de 13.2, lo que indica un nivel sólido de pensamiento crítico, pero con variaciones significativas entre los estudiantes.

Tabla 3. Correlaciones entre PC y dimensiones de la Alfabetización en IA

		Conocimiento y comprensión IA	Aplicación de la IA	Evaluación IA	Uso Ético IA
Pensamiento Crítico General	Correlación de Pearson	.338**	.296**	.402**	.347**
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.000	.000
	N	117	117	117	117

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

La Tabla 4 muestran que existe una relación positiva y significativa entre el nivel general de PC y las diferentes dimensiones de la Alfabetización en IA. Las correlaciones de *Pearson* indican que el pensamiento crítico está relacionado con el conocimiento y comprensión, la aplicación, evaluación y el uso ético de la IA. Todas estas correlaciones son significativas al nivel 0.01, lo que sugiere que los estudiantes con mayor PC tienden a tener un mejor desempeño en estas áreas de la alfabetización en IA.

Tabla 4. Correlaciones entre rendimiento académico, PC y Alfabetización en IA

	Alfabetización en IA	Pensamiento Crítico General
Índice Académico Actual	.211*	.352**
Sig. (bilateral)	.023	.000
N	117	117

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

La Tabla 5 muestra una relación positiva y significativa entre el rendimiento académico y tanto PC como la Alfabetización IA. En particular, el índice académico actual muestra una correlación moderada con el PC, lo que sugiere que los estudiantes con mayores habilidades de pensamiento crítico tienden a obtener mejores calificaciones. Asimismo, la correlación entre el rendimiento académico y la Alfabetización en IA, aunque más débil, lo que indica que el conocimiento y manejo de IA también contribuyen de manera significativa, aunque en menor medida, al éxito académico. Esto sugiere que tanto el desarrollo de competencias críticas como la alfabetización en IA son factores relevantes para el rendimiento académico.

4. Conclusiones

Los resultados muestran un nivel satisfactorio de alfabetización en IA y pensamiento crítico entre los estudiantes. El pensamiento crítico parece ser fundamental para comprender y aplicar tecnologías como la IA, reforzando la necesidad de fortalecer tanto las habilidades críticas como la alfabetización digital. Al enfrentar situaciones que demandan el uso de herramientas tecnológicas, el pensamiento crítico permite tomar decisiones informadas y optimizar el uso de estas herramientas (Cabe-ro-Almenara et al., 2022).

Las correlaciones encontradas coinciden con los resultados de otros estudios (Bolo-Romero et al., 2023 & Cosi et al., 2023), lo que subraya la importancia de una formación integral que desarrolle ambas competencias en los docentes. Integrar habilidades críticas con la alfabetización tecnológica puede optimizar la resolución de problemas y la toma de decisiones en entornos educativos (Walter, 2024), mejorando el rendimiento de los futuros docentes.

Se recomienda priorizar el desarrollo conjunto de estas competencias en los programas educativos, adaptando los currículos para fomentar tanto el conocimiento técnico como el pensamiento crítico en el uso ético y eficiente de la IA.

5. Referencias

Benavides, C., & Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79.

- Bolo-Romero, K., Gutiérrez-Velasco, F., Córdova-Berona, H., & Alvarado-Suyo, S. (2023). Relationship Between Digital Competencies and Critical Thinking: A Review of the Scientific Literature from 2015 to 2022. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 12(4), 332-340. <https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0119>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Guillén-Gámez, F. D., & Gaete Bravo, A. F. (2022). Competencias digitales de estudiantes universitarios: Creación de un modelo causal desde un enfoque PLS-SEM. *Campus Virtuales*, 11(1), 167-179. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1008>
- Changwong, K., Sukkamart, A., & Sisan, B. (2018). Critical thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high schools. *Journal of International Studies*, 11(2), 37-48. <https://doi.org/10.14254/2071-8330.2018/11-2/3>
- Cosi, E., Peña, C. A., & Yaya, S. Y. (2023). Alfabetización digital y pensamiento crítico en estudiantes de estudios generales de una universidad privada de Lima. *Revista de Investigación*, 47(109), 98-110. <https://doi.org/10.56219/revistadeinvestigacin.v47i109.1956>
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Escalante, J. L. (2024). Actitud de los estudiantes universitarios de educación ante el uso de la inteligencia artificial. *Ciencia y Sociedad*, 49(2), 3-17. <https://doi.org/10.22206/ciso.2024.v49i2.3082>
- Huang, X. (2021). Aims for cultivating students' key competencies based on artificial intelligence education in China. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5127-5147. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10530-2>
- Piedra Isusqui, J. C. P., Villavicencio, I. E. S., Inga, C. V., Gutiérrez, H. O. C., Díaz, B. L. G., & Amaya, K. L. A. (2023). *La Inteligencia Artificial al servicio de la gestión y la implementación en la educación*. Mar Caribe Editorial. <https://doi.org/10.31219/osf.io/z2y7c>
- Kobylarek, A., Błaszczński, K., Ślósarz, L., & Madej, M. (2022). Critical Thinking Questionnaire (CThQ) – construction and application of critical thinking test tool. *Andragogy Adult Education and Social Marketing*, 2(2), 1. <https://doi.org/10.15503/andr2022.1>

- Nold, H. (2017). Using critical thinking teaching methods to increase student success: An action research project. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 17–32.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education. Artificial Intelligence*, 2, 2–11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Oficina Gubernamental de la Información y Comunicación. (2023). *Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial de la República Dominicana*. <https://ogtic.gob.do/estrategia-nacional-de-inteligencia-artificial/>
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Youens, B., Smethem, L., & Sullivan, S. (2014). Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: Realising a “dialogic space” through video capture analysis. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 101–113.
- Zhao, L., Wu, X., & Luo, H. (2022). Developing AI literacy for primary and middle school teachers in China: Based on a structural equation modeling analysis. *Sustainability*, 14, 2–16. <https://doi.org/10.3390/su142114549>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS CENTROS DEL DISTRITO 04-03, SAN CRISTÓBAL SUR, AÑO ESCOLAR 2022-2023

Use of Information and Communication Technologies (ICT) in the educational management of the centers of District 04-03, San Cristóbal Sur, school year 2022-2023

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp319-324>

Franny Cesarina Guzmán Heredia

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 frannyguzmanh@gmail.com



Resumen

La pandemia del Covid-19, que se propagó a nivel mundial a principios de 2020, aceleró la integración de las TIC en el ámbito educativo en la mayoría de los países. Esto se tradujo en una rápida transición hacia la educación virtual como medida para continuar la enseñanza durante los confinamientos. En el contexto de la República Dominicana, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) estaba implementando el programa República Digital, que había distribuido más de 300,000 dispositivos electrónicos a las escuelas de nivel secundario hasta marzo de 2020. Sin embargo, debido a la pandemia y al cambio de gobierno, hubo un redireccionamiento de estos dispositivos hacia los maestros. Luego, se inició un proceso de licitación para adquirir los dispositivos faltantes para alumnos de secundaria, así como para los de nivel primario.

El propósito de esta investigación es diagnosticar el uso de las TIC en los procesos de gestión en los centros educativos del distrito 04-03 San Cristóbal Sur. Se asumió el enfoque cuantitativo. Los resultados de la investigación muestran que estas tecnologías son fundamentales en la gestión cotidiana de los centros. El 86.7 % de los miembros de los equipos de gestión utilizan las TIC diariamente en sus labores, tanto en la dimensión pedagógica, como en los aspectos administrativos del funcionamiento del centro educativo, lo que demuestra que se han convertido en herramientas esenciales en el contexto escolar. Finalmente, las TIC desempeñan un papel crucial en la gestión educativa de los centros del Distrito 04-03, contribuyendo a la eficiencia y calidad.

Palabras clave: Tecnologías, información, comunicación, gestión.

Abstract

The Covid-19 pandemic, which spread globally in early 2020, accelerated the integration of ICT in education in most countries. This translated into a rapid transition to virtual education as a measure to continue teaching during lockdowns. In the context of the Dominican Republic, the Ministry of Education (MINERD) was implementing the Digital Republic program, which had distributed more than 300,000 electronic devices to secondary schools as of March 2020. However, due to the pandemic and the change of government, there was a redirection of these devices toward teachers. A bidding process was then initiated to acquire the missing devices for secondary school students, as well as those at the primary level.

The purpose of this research is to diagnose the use of ICT in management processes in educational centers in the 04-03 San Cristóbal Sur district. The quantitative approach was assumed. The research results show that these technologies are fundamental in the daily management of the centers. 86.7 % of the members of the management teams use ICT daily in their work, both in the pedagogical dimension and in the administrative aspects of the operation of the educational center, which shows that they have become essential tools in the school context. Finally, ICT plays a crucial role in the educational management of District 04-03 centers, contributing to efficiency and quality.

Keywords: Technologies, information, communication, management.

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas que han revolucionado el mundo moderno. Su uso se ha extendido a prácticamente todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación, la salud, la economía y el entretenimiento. Las TIC son una parte integral de nuestra vida cotidiana y su impacto en la sociedad es cada vez más evidente. En el ámbito educativo, las TIC han tenido un impacto significativo. Las plataformas virtuales, los recursos educativos en línea y las aplicaciones móviles son solo algunos ejemplos del uso de las TIC en la educación. Estas herramientas pueden mejorar significativamente la calidad de la educación que se imparte en los centros educativos (Bustos & Román, 2011).

Los programas de formación de nivel superior en educación apenas contemplan el uso de las TIC, lo que limita la capacidad de los maestros y directores para aprovechar al máximo estas tecnologías. En este sentido, el MINERD proporcionó laptops a los directores y maestros, pero la capacitación en este aspecto se quedó corta en relación con las necesidades educativas de los alumnos, que, en su mayoría, ya disponen de laptops proporcionadas por el MINERD, además de teléfonos móviles provistos por sus padres. Sin embargo, a menudo hacen un uso inadecuado de estos dispositivos, tanto dentro como fuera de las escuelas.

A raíz de la pandemia del Covid-19, se evidencia una limitada integración de las TIC a la educación con la “creación de plataformas TIC, donde el acceso y la conectividad son claves. El uso de medios masivos tradicionales (radio y televisión), desde los que se transmiten programas para dar continuidad a los procesos. Acompañamiento docente para la educación a distancia” (Márquez, 2021).

El objetivo de esta investigación es diagnosticar el uso de las TIC en los procesos de gestión en los centros educativos del distrito 04-03 San Cristóbal Sur. Para esto vamos a conocer el uso que le dan los equipos de gestión de los centros educativos del Distrito 04-03 a las TIC, de igual modo, a indagar sobre las herramientas tecnológicas utilizadas por los equipos de gestión del Distrito 04-03, también a identificar los desafíos que enfrentan los equipos de gestión de los centros del Distrito 04-03 para implementar las TIC y a determinar las necesidades formativas en el personal que gestiona los centros educativos del Distrito 04-03 para la adecuada integración de las TIC.

2. Metodología

El diseño de la investigación es flexible, abierto, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio. El diseño cuantitativo es una metodología de investigación que se enfoca en la medición y análisis de datos numéricos. Esta investigación es de corte cuantitativo, en la misma se analizaron los datos de un instrumento validado por expertos y aplicado a los equipos de gestión de los centros educativos objeto del estudio (Hernández Sampieri et al, 2014).

La técnica de investigación escogida fue la encuesta. La encuesta es un sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una investigación. También resulta ser un eficaz auxiliar en la observación científica. La encuesta fue escogida para esta investigación por ser una herramienta eficaz para la observación científica y la recolección de datos específicos para el análisis y representación gráfica.

El instrumento utilizado fue un cuestionario acerca del uso de las TIC en la gestión educativa por parte de los directivos escolares, diseñada en la aplicación de Google Forms. El mismo fue constituido por 15 ítems con respuestas de opción múltiple y escala tipo Likert. La muestra seleccionada fue de 15 directivos de una población de 130 personas.

3. Resultados y discusión

A lo largo del tiempo, se ha observado una evolución en el uso de las TIC en los centros educativos. Inicialmente, la computadora de escritorio era el dispositivo más común debido a la limitada accesibilidad de las computadoras portátiles y las funciones básicas de los teléfonos móviles. Sin embargo, en la actualidad, el uso de laptops ha aumentado significativamente, en parte debido a la iniciativa del Ministerio de Educación de entregar una laptop a cada docente en el país en 2021. Además, el uso de teléfonos móviles y proyectores es bastante frecuente, mientras que las computadoras de escritorio se utilizan con menos regularidad.

A lo largo de la evolución de la educación, se ha avanzado gradualmente en la digitalización de la forma en que los estudiantes acceden a la información educativa. Hace unas décadas, la información educativa se obtenía principalmente de libros y recursos escritos. Luego, con la creciente disponibilidad de computadoras de escritorio en las aulas y el acceso a internet, se amplió la forma en que se accedía a la información. En la gestión educativa de los centros del Distrito 04-03, aproximadamente el 86.7 % de los miembros de los equipos de gestión utilizan las TIC a diario en sus actividades escolares, lo que refleja la importancia de estas tecnologías en el contexto educativo.

En cuanto a la gestión y organización de tareas administrativas en los centros educativos, se observa que el 53 % de los directivos utiliza programas específicos con este propósito. Microsoft 365 es el programa más utilizado, seguido por el Sistema de Información para la Gestión Escolar (SIGERD), la plataforma oficial del Ministerio de Educación para el registro de información en los centros educativos.

El estudio revela que el 60 % del personal directivo de los centros del Distrito 04-03 San Cristóbal Sur está totalmente de acuerdo en promover el uso de las TIC entre el personal docente y administrativo. Además, el 53 % de los directivos está totalmente de acuerdo en fomentar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que existe la preocupación de que

el uso excesivo de la tecnología en el aula de clases pueda distraer a los estudiantes y afectar la calidad de la educación.

En cuanto a las dificultades en el uso de las TIC en el centro educativo, se identificó que el 73 % de los gestores considera que las averías de los equipos electrónicos son el principal obstáculo para la implementación de las TIC. Otros desafíos comunes incluyen la falta de conexión a internet en los centros educativos (66 %) y la falta de energía eléctrica (46 %).

Por último, se destaca que el uso de las TIC ha optimizado las actividades dentro de los centros educativos, lo que ha llevado a beneficios como mayor eficiencia en el servicio, satisfacción de los usuarios, ahorro de recursos y facilidad en la gestión. A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación y su equipo de dinamizadores TIC, el 80 % de los encuestados utiliza la web para mantenerse actualizado sobre las nuevas tendencias y avances tecnológicos en el ámbito educativo. La capacitación continua en el uso de las TIC es considerada esencial por el 73 % de los directivos, quienes asisten a talleres, realizan cursos en línea y utilizan recursos personales para mantenerse actualizados.

4. Conclusiones

En relación al primer objetivo de conocer el uso que le dan los equipos de gestión de los centros educativos del Distrito 04-03 a las TIC, se constata que estas tecnologías son fundamentales en la gestión cotidiana de los centros. El 86.7 % de los miembros de los equipos de gestión utilizan las TIC diariamente en sus labores, tanto en la dimensión pedagógica, como en los aspectos administrativos del funcionamiento del centro educativo, lo que demuestra que se han convertido en herramientas esenciales en el contexto escolar.

En el segundo objetivo, que se enfocaba en indagar sobre las herramientas tecnológicas utilizadas por los equipos de gestión, se observa que las laptops y programas como Microsoft 365 son las más utilizadas. Además, el Sistema de Información para la Gestión Escolar (SIGERD) del Ministerio de Educación también es empleado por una parte significativa de los directivos.

En cuanto al tercer objetivo de identificar los desafíos que enfrentan los equipos de gestión para implementar las TIC, se destacan las dificultades relacionadas con las averías de los equipos electrónicos, la falta de conexión a internet en los centros educativos y la falta de energía eléctrica. Estos obstáculos son frecuentes en los centros educativos y requieren atención para garantizar una implementación efectiva de las TIC.

El cuarto objetivo buscaba determinar las necesidades formativas en el personal que gestiona los centros educativos para la integración adecuada de las TIC. Se

encontró que el 73 % de los directivos asisten a talleres del Distrito, realizan cursos en línea y utilizan sus propios recursos para mantenerse actualizados en el uso de las TIC; reflejando la necesidad de que desde el Ministerio de Educación se puedan planificar y llevar a cabo los programas de formación en cuanto a uso de TIC que los docentes ameritan, para que puedan darle un uso óptimo a los equipos tecnológicos que le son suministrados, y así lograr mejorar los procesos de enseñanza que llevan a cabo con los estudiantes.

5. Referencias

- Bustos, A., & Román, M. (2011). La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 4(2), 3-7.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Márquez, C. (2021). Las TIC en la Educación: Impacto y Situación Actual en Escuelas Latinoamericanas. *Aulicum*. <https://r.issu.edu.do/d7>

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE OCIO DIGITAL Y NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA EN SECUNDARIA

Analysis of the relationship between digital leisure and level of physical activity in secondary school

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp325-331>

Mileysis Johanna Medina Rudecindo

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-7363-8190>

 mileysis0694@gmail.com



Resumen

La tecnología ha traído consigo un cambio en la rutina de los adolescentes de los centros educativos de secundaria de Santo Domingo, quienes cada vez pasan más tiempo delante de una pantalla. Es patente el protagonismo de la tecnología por encima de otras actividades productivas, como son las actividades físicas. La justificación de abordar esta problemática es que el uso excesivo de los dispositivos tecnológicos durante el tiempo libre y la decadencia de la práctica activa de ejercicios físicos o participaciones en clubes deportivos en los adolescentes se asocia directamente con los estilos de vida sedentarios, que de acuerdo a las especificaciones de instituciones internacionales contrarrestan la salud del individuo. El objetivo fue analizar la relación entre el ocio digital y la actividad física de los estudiantes de Centros de Secundaria. La metodología empleada se enfoca en lo cuantitativo con un diseño no experimental transeccional correlacional. La población de este estudio es de 416 estudiantes de cuatro centros de secundaria del sector público y privado, con una muestra de 200 estudiantes a los que se les aplicaron dos instrumentos; un primer instrumento el Cuestionario Ocio Digital (OCDI) y el segundo el Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ). Los datos serán tratados y analizados Statistical Package the Social Sciences (SPSS), donde se calcularán las medidas de tendencia central, para posteriormente realizar una correlación con el coeficiente Rho Spearman. Los datos se encuentran en proceso de análisis, se espera como resultado evidenciar una correlación significativa entre el uso del ocio digital y la falta de actividad física.

Palabras clave: Ocio, ocio digital, actividad física, tiempo libre, tecnología.

Abstract

Technology has brought about a change in the routine of teenagers in secondary schools in Santo Domingo, who are spending more and more time in front of a screen. The prominence of technology over other productive activities, such as physical activities, is evident. The justification for addressing this problem is that the excessive use of technological devices during free time and the decline in the active practice of physical exercises or participation in sports clubs in adolescents is directly associated with sedentary lifestyles, which according to the specifications of international institutions, they counteract the health of the individual. The objective was to analyze the relationship between digital leisure and physical activity of students in Secondary Schools. The methodology used focuses on the quantitative with a non-experimental transeccional correlational design. The population of this study is 416 students from four secondary schools in the public and private sectors, with a sample of 200 students to whom two instruments were applied; a first instrument the Digital Leisure Questionnaire (OCDI) and the second the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ). The data will be treated and analyzed Statistical Package the Social Sciences (SPSS), where the measures of central tendency will be calculated, to later carry out a correlation with the Rho Spearman coefficient. The data is in the process of analysis; the result is expected to show a significant correlation between the use of digital leisure and the lack of physical activity.

Keywords: Leisure, digital leisure, physical activity, free time, technology.

1. Introducción

La problemática describe primordialmente el uso de la tecnología durante el tiempo libre, que es considerado como ocio digital y su relación con el nivel de práctica de actividad física en estudiantes de secundaria. Cabe destacar que los dispositivos tecnológicos se usan a diario y son un complemento importante en la vida cotidiana actual, tanto para lo académico y lo laboral como para la diversión y entretenimiento. No obstante, así como el auge de las actividades digitales ha logrado facilitar la cotidianidad, también ha traído consigo hábitos de vida poco saludables para la población en general, debido a la transformación del tiempo libre y la falta de práctica de actividad física.

El tiempo libre y el tiempo de ocio son espacios básicos en nuestra vida que deben ser aprovechados al máximo, porque son momentos importantes para el aprendizaje y desarrollo personal, especialmente en las etapas de desarrollo. Sin embargo, Rubio (2022) expresó que con el auge de las tecnologías la ocupación del tiempo libre ha cambiado de manera radical, especialmente entre los niños y adolescentes lo cual puede suponer un importante problema en el desarrollo personal y social de los más pequeños, e incluso un problema también en la convivencia familiar.

El objetivo principal de esta investigación es analizar la relación entre el ocio digital y la actividad física de los estudiantes de Centros de Secundaria, del sector público y privado de Santo Domingo Este. Por consiguiente, para abordar la problemática y analizar la relación de las variables de esta pesquisa, se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el nivel de ocio digital de los estudiantes de Centros Educativos de Secundaria de Santo Domingo Este del sector público y del sector privado.
2. Analizar el nivel de práctica de actividad física de los estudiantes de Centros Educativos de Secundaria de Santo Domingo Este del sector público y del sector privado.
3. Relacionar las actividades relacionadas con el ocio digital que realizan los estudiantes de centros públicos con los estudiantes de centros privados del nivel secundario.

La importancia de este estudio radica en que las variables fueron analizadas con el fin de determinar si existe relación entre el uso excesivo de la tecnología y el nivel de práctica de actividades físicas de los adolescentes de centros educativos de secundaria del sector público y del sector privado de Santo Domingo, con el fin de hacer una comparación de los datos obtenidos en ambas muestras. Esta investigación da una mirada a la situación actual frente al uso y tiempo que los estudiantes del nivel secundario invierten en el ocio digital y las repercusiones que este tiene sobre la práctica de actividad física de los adolescentes.

Su aporte social se basa en la pretensión de concientizar a los padres de familia y a la sociedad en general sobre el uso excesivo de los medios tecnológicos durante el tiempo libre de los estudiantes lo que pudiera traer como consecuencia el bajo rendimiento académico, la desconcentración en clases y el desgaste de la salud física y emocional por el sedentarismo en la adolescencia.

2. Metodología

Diseño y metodología

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, de acuerdo con Babativa (2017), la investigación cuantitativa establece las relaciones de causa-efecto que se pueden presentar también cuando se abordan problemas sociales. El diseño es no experimental transeccional correlacional, que según Hernández et al. (2014) describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales o en función de la relación causa-efecto.

Sujetos de la investigación

Población. La población está compuesta por los estudiantes de 4 centros educativos del nivel Secundario del Distrito Educativo 10-05, dos (2) centros de sector público y dos (2) centros del sector privado. Los cuatro (4) centros están geográficamente ubicados en Santo Domingo Este, tanto en zonas urbanas como en zonas rurales. El total de la población de los centros educativos seleccionados fue de cuatrocientos dieciséis (416) estudiantes, de ambos géneros cursando los grados desde 3ro a 6to del segundo ciclo de secundaria.

Muestra. Para determinar la muestra se utilizó el tipo de muestreo probabilístico, ya que se ajusta al diseño de la investigación. Al respecto, Hernández et al. (2014) explican que las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos como correlacionales- causales (las encuestas de opinión o sondeos), donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población. Estas variables se miden y se analizan con pruebas estadísticas en una muestra, de la que se presupone que es probabilística y que todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos.

La selección del muestreo fue aleatorio simple, este tipo de muestreo elige al azar cada individuo que hará parte de la muestra y todos tienen las mismas oportunidades de ser seleccionados. El tamaño de la muestra de esta investigación correspondió a doscientos (200) estudiantes de secundaria del sistema de educación dominicano, tanto del sector público como el privado, correspondiente al año escolar 2024-2025. El tamaño de esta muestra se obtuvo a través de la herramienta de cálculo de QuestionPro.

Para que la aplicación del instrumento sea equitativa, se toman 50 estudiantes de cada centro por sector. Es decir, 50 estudiantes de cada uno de los centros del sector público, para un total de 100 estudiantes y de los centros del sector privado 50

estudiantes para un total de 100 estudiantes. La elección de un muestreo probabilístico, específicamente mediante muestreo aleatorio simple, es adecuada ya que permite que cada estudiante en la población tenga la misma probabilidad de ser seleccionado, reduciendo así el sesgo y mejorando la representatividad de la muestra.

Instrumentación

Cuestionario Ocio Digital (OCDI). El instrumento Cuestionario OCDI de Medina Rudecindo (2023) incluye reactivos con selección múltiple de respuestas en escala Likert (Nunca, A veces y Siempre). Está constituido por cuatro (4) preguntas sociodemográficas y diecisiete (17) preguntas a través de las cuales se pretende obtener datos sobre el ocio digital y su dimensión.

No fue necesaria una validación para ser aplicado a esta investigación. Ya que es un cuestionario que fue validado por su autora a través de juicio de expertos. Los jueces fueron doctores en educación y maestros profesionales del área de la tecnología con diferentes áreas de experticia, recomendando sugerencias para el mejoramiento del mismo.

Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ). Este cuestionario respondió las preguntas que tuvieron que ver directamente con la variable actividad física de la investigación con respuestas de selección múltiples. El instrumento para medir el nivel de Actividad Física de los estudiantes (AF) se aplicó en la versión corta del cuestionario Internacional de Actividad Física IPAQ, este comprende una serie de 7 preguntas o ítems genéricos), para ser autoadministrados.

Este cuestionario es un instrumento estandarizado, ha sido aplicado en más de 200 países a nivel mundial y cuenta con validez y confiabilidad, por ende, no fue sometido a consulta de expertos, ya que es una prueba estandarizada a nivel global. A continuación, en la Tabla 6 se muestra la relación de ambos instrumentos con las preguntas de investigación. En cuanto al IPAQ no fue necesario su validación, ya que es una prueba internacional y estandarizada y que ha sido utilizada en más de 200 países.

Análisis de los Datos

Al obtener los resultados de los cuestionarios de los estudiantes del sector público y del sector privado, se procedió al análisis de los resultados utilizando el Software Estadístico SPSS.

3. Resultados y discusión

Se evidencia que los estudiantes del sector privado muestran un uso más equilibrado de las actividades digitales, con un 21 % afirmando que lo hace con menor

frecuencia y solo un 9 % no realiza estas actividades. Esta diferencia puede explicarse con la perspectiva de Calderón y Gómez (2022), quienes observan que las preferencias de ocio digital varían según género, acceso y condiciones socioeconómicas, lo cual está alineado con los resultados obtenidos.

Además, autores como Merino (2018) y Hale (2018) alertan sobre cómo el ocio digital puede interferir en la calidad del sueño y los hábitos de actividad física, una relación que se evidencia en el estudio. La baja participación en actividades deportivas observada en ambos sectores durante las vacaciones con un 46 % en el público y un 48 % en el privado, refleja una tendencia preocupante hacia el sedentarismo, agravada por un uso excesivo de tecnologías lo que concuerda con Gupta et al. (2020).

La mayoría de los estudiantes del sector público como el sector privado se encuentran en niveles de actividad física baja y comportamiento sedentario. Esos resultados de comportamiento sedentario y actividad física baja coinciden con los resultados de la investigación de Panadero et al. (2019), quienes a través determinaron que el ocio digital sedentario y la falta de actividad física repercuten negativamente en el estado de salud de la población adolescente; el ejercicio físico se considera factor protector ante esta problemática; así como el entorno y contexto familiar influyen en el tiempo en pantalla consumido por los más jóvenes.

4. Conclusiones

Se llega a la conclusión de que los hallazgos indican sobre el nivel de ocio digital de los estudiantes de secundaria, que existe una diferencia entre los estudiantes del sector público y privado en cuanto a su uso del tiempo libre, lo que confirma la influencia del acceso a recursos y oportunidades en la calidad del ocio.

Los resultados de la investigación reflejan un uso preocupante de tecnologías en los estudiantes desde una edad temprana, especialmente en el sector privado, aunque también en el sector público. Se observa que el uso frecuente y prolongado de dispositivos, especialmente durante la noche,

Al analizar el nivel de práctica de actividad física de los estudiantes de Centros Educativos de Secundaria de Santo Domingo Este del sector público y del sector privado, se concluye que los resultados obtenidos reflejan una tendencia preocupante hacia el comportamiento sedentario y la práctica insuficiente de actividad física, tanto en el sector público como en el sector privado. Los datos también evidencian que el sector privado tiene un mayor acceso a plataformas de ocio digital, como redes sociales y videojuegos, lo que podría estar vinculado a un mayor riesgo de ciberacoso, adicción y otros efectos negativos.

5. Referencias

- Babativa, C. A. (2017). *Investigación cuantitativa*. Areandina.
<https://core.ac.uk/download/pdf/326424046.pdf>
- Calderón, D., & Gómez, A. (2022). *Consumir, crear, jugar. Panorámica del ocio digital de la juventud*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud. <https://r.issu.edu.do/SuB>
- Gupta, R., Grover, S., Basu, A., Krishnan, V., Tripathi, A., Subramanyam, A., Nischal, A., Hussain, A., Mehra, A., Ambekar, A., Saha, G., Mishra, K. K., Bathla, M., Jagiwala, M., Manjunatha, N., Nebhinani, N., Gaur, N., Kumar, N., Dalal, P. K., Kumar, P., ... Avasthi, A. (2020). Changes in sleep pattern and sleep quality during COVID-19 lockdown. *Indian journal of psychiatry*, 62(4), 370–378.
https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_523_20
- Hale, L., Kirschen, G. W., LeBourgeois, M. K., Gradisar, M., Garrison, M. M., Montgomery Downs, H., Kirschen, H., McHale, S. M., Chang, A. M., & Buxton, O. M. (2018). Youth Screen Media Habits and Sleep: Sleep-Friendly Screen Behavior Recommendations for Clinicians, Educators, and Parents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 27(2), 229–245.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29502749/>
- Hernández Martín, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª edición). McGraw-HILL.
- Medina Rudecindo, M. J. (2023). *Ocio digital en estudiantes de secundaria de Santo Domingo* [Tesis doctoral, Humboldt International University].
- Merino Andreu, M., Álvarez Ruiz, L., Madrid Pérez, J. A., Martínez Martínez, M., Puertas Cuesta, F. J., Asencio Guerra, A. J., Santo Tomas, O., Jurado Luque, M., Segarra Isern, F., Canet Sanz, T., Giménez Rodríguez, P., Alonzo Alvarez, M., García Borreguero, D., & Barriuso Esteban, B. (2016). Sueño saludable: evidencias y guías de actuación. *Revista de Neurología*, 63(2).
<https://ses.org.es/docs/rev-neurologia2016.pdf>
- Panadero Pérez, N., Ruiz San Román, B., Joya Barroso, M., & San Román Mata, S. (2019). El sedentarismo digital como precursor del deterioro de la salud en adolescentes y jóvenes. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(3). <https://r.issu.edu.do/qt>
- Rubio, M. (1 de agosto de 2022). *Ocio, tiempo libre y tecnología. Adolescentes, Educadores, Familias, Multimedia y Recursos*.
<http://www.tepongounreto.org/2022/08/ocio-tiempo-libre-y-tecnologias/>

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL POR LOS ORIENTADORES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

The evaluation of emotional competence by the counselors of the community of Madrid

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp333-338>

Silvia Benito-Moreno

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España

 <https://orcid.org/0000-0001-6779-5547>

 sbenito@edu.uned.es

Esther Castañeda López

Centro Universitario de Educación Escuni, España

 <https://orcid.org/0000-0001-7952-6838>

 ecastaneda@escuni.es

Juan Carlos Pérez-González

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España

 <https://orcid.org/0000-0003-4025-7516>

 jcperez@edu.uned.es



Resumen

La evaluación psicopedagógica en España ha avanzado significativamente desde la Orden 4127 de 1996, la cual incluyó la identificación de necesidades educativas como un paso fundamental para la atención a la diversidad. Sin embargo, la legislación inicial no proporcionaba un modelo estandarizado de informe ni contemplaba el desarrollo socioemocional del alumno. En 2015, la Comunidad de Madrid introdujo un modelo oficial que incorpora la evaluación del “Desarrollo socioemocional”, lo que implica la necesidad de que los orientadores implementen instrumentos y procedimientos adecuados para su valoración. A pesar de estos avances, persisten limitaciones en los servicios de orientación, tales como la escasez de pruebas adecuadas y la falta de tradición en el abordaje de los aspectos emocionales en contextos escolares.

La presente investigación utilizó un cuestionario ad hoc distribuido a 70 orientadores educativos de la Comunidad de Madrid para examinar sus prácticas y necesidades formativas en la evaluación del desarrollo emocional. La muestra, mayoritariamente femenina, incluye orientadores con experiencia diversa, y se centra en las etapas de Educación Infantil y Prim.

Los resultados evidencian que los orientadores emplean un rango limitado de instrumentos para evaluar el desarrollo emocional y, en su mayoría, manifiestan la necesidad de formación específica en este ámbito. Se concluye que resulta urgente elaborar una guía de acción que proporcione pautas claras y accesibles para una evaluación psicopedagógica integral, que incluya de manera efectiva el componente socioemocional.

Palabras clave: Desarrollo emocional, evaluación psicopedagógica, orientador.

Abstract

Psychopedagogical evaluation in Spain has advanced since Order 4127 of 1996, by including the identification of educational needs as a key step in addressing diversity. However, the initial legislation did not offer a reporting model nor did it consider the student’s socio-emotional development. In 2015, the Community of Madrid introduced an official model that incorporates the evaluation of “Socio-emotional Development”, which implies the need for counselors to implement appropriate instruments and procedures for this. Despite this progress, limitations persist in counseling services, such as the scarcity of adequate tests and the lack of tradition in addressing emotional aspects in school contexts.

The present research used an ad hoc questionnaire distributed to 70 educational counselors from the Community of Madrid to examine their practices and training needs in the evaluation of emotional development. The sample, mostly female, includes counselors with diverse experience, and focuses on the stages of Early Childhood and Primary Education.

The results show that counselors use a limited range of instruments to assess emotional development and many express the need for training in this area. It is concluded that it is urgent to develop an action guide that offers clear and accessible guidelines for a psychopedagogical evaluation.

Keywords: Emotional development, psychopedagogical evaluation, counselor.

1. Introducción

La evaluación psicopedagógica del alumnado en España se instauró a partir de la Orden 4127, de 14 de febrero de 1996, de ámbito estatal, la cual establecía los elementos que debía incluir dicho proceso. Esta legislación representó un avance sustancial en la atención a la diversidad, al reconocer la importancia de evaluar e identificar las necesidades educativas del alumnado como paso previo a la implementación de medidas de respuesta educativa. Esta labor fue asignada a los servicios de orientación, consolidando su papel en la planificación y adecuación de los apoyos necesarios.

A pesar de los avances introducidos por la Orden 4127, esta no ofrecía un modelo de informe estandarizado, aunque sí enumeraba los apartados que debía contener. No obstante, los aspectos socioemocionales no eran mencionados. En 2015, la Comunidad de Madrid dio un paso significativo al regular el proceso de evaluación psicopedagógica, estableciendo un modelo oficial que, por primera vez, incorporó de forma explícita la evaluación del “Desarrollo socioemocional”, haciendo obligatoria su valoración por parte de los orientadores. Esto implicó la necesidad de definir procedimientos adecuados y seleccionar instrumentos válidos para llevar a cabo esta tarea. Posteriormente, en 2023, se introdujo un nuevo articulado que refuerza aún más la consideración de este componente en la evaluación psicopedagógica.

No obstante, la realidad de los inventarios de pruebas psicopedagógicas en los servicios de orientación y la falta de tradición en el campo escolar del tratamiento de los aspectos emocionales (tanto por los docentes como por los perfiles relacionados con la orientación) parecen elementos que, a priori, no favorecen una evaluación de calidad de este aspecto.

La observación de este aspecto a lo largo de los años en que ha estado en funcionamiento el modelo nos lleva a cuestionar cómo los responsables de la evaluación psicopedagógica del alumnado abordan la valoración del desarrollo emocional. Esta inquietud se justifica aún más si se consideran las importantes implicaciones que pueden derivarse de las conclusiones del proceso evaluativo, tales como el cambio de modalidad educativa, la determinación de necesidades educativas especiales por discapacidad o problemas de conducta, o la identificación de altas capacidades. Asimismo, existe una creciente conciencia sobre la relevancia de los aspectos emocionales en la aparición de determinados cuadros que requieren una respuesta extraordinaria en el ámbito educativo y/o social, por ejemplo, en casos de TDAH, Trastorno del Espectro Autista, trastornos de conducta o problemas interiorizantes, así como en la consecuente definición de orientaciones e intervenciones adecuadas.

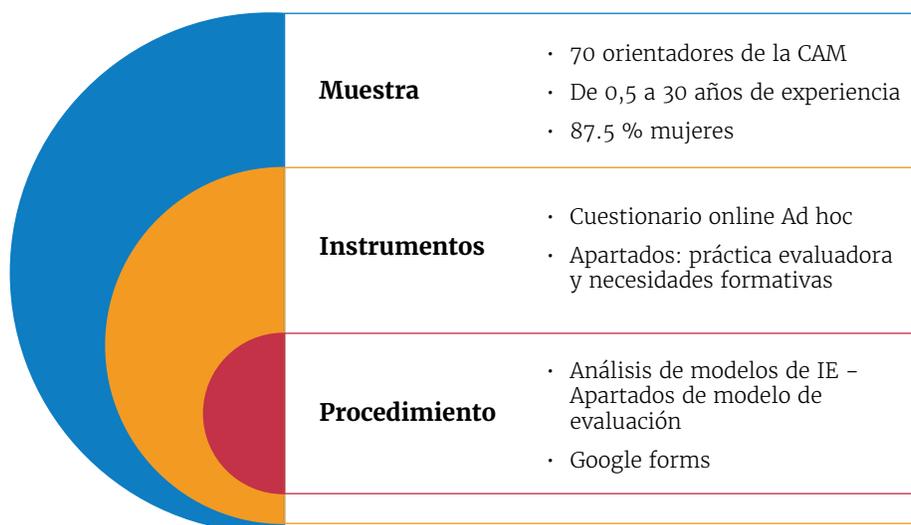
2. Metodología

Para esta investigación se creó un cuestionario ad hoc y se preguntó a orientadores en la práctica sobre la praxis en este nuevo aspecto. Este cuestionario se

remitió de forma digital y se facilitó a diversos servicios de orientación de la Comunidad de Madrid.

La muestra está formada por 70 orientadores educativos de la Comunidad de Madrid. Existe alta variedad en cuanto a sus años de experiencia (desde 0,5 hasta 30 años). Por género, es representativa de este colectivo altamente feminizado (87,5 % mujeres y 12,5 hombres). La mayoría trabajan en las etapas de Educación Infantil y Primaria (74,1 %).

Figura 1. Metodología del estudio



Se utiliza el cuestionario en línea elaborado ad hoc con un total de 10 preguntas. Consta de 2 apartados: Cuestiones sobre tu práctica evaluadora, Necesidades formativas de los orientadores.

La recolección de datos se realizó mediante un formulario en Google Forms. El enlace fue distribuido a través de redes de orientación tanto formales como informales. En el ámbito formal, se utilizó el envío masivo de correos electrónicos (mailing) dirigido a los Equipos de Orientación Educativa, empleando los datos de contacto disponibles en el sitio web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En el ámbito informal, el enlace se compartió en grupos de WhatsApp conformados por orientadores de dicha comunidad autónoma.

3. Resultados y discusión

Los orientadores señalan una amplia variedad de elementos como objeto de evaluación, aunque no todos ellos se corresponden estrictamente con el desarrollo emocional. El repertorio de instrumentos estandarizados que conocen y utilizan resulta

limitado. Además, un porcentaje significativo de los orientadores reconoce la necesidad de formación específica en esta área.

Figura 2. Porcentajes de técnicas de recogida de información reportados por los orientadores

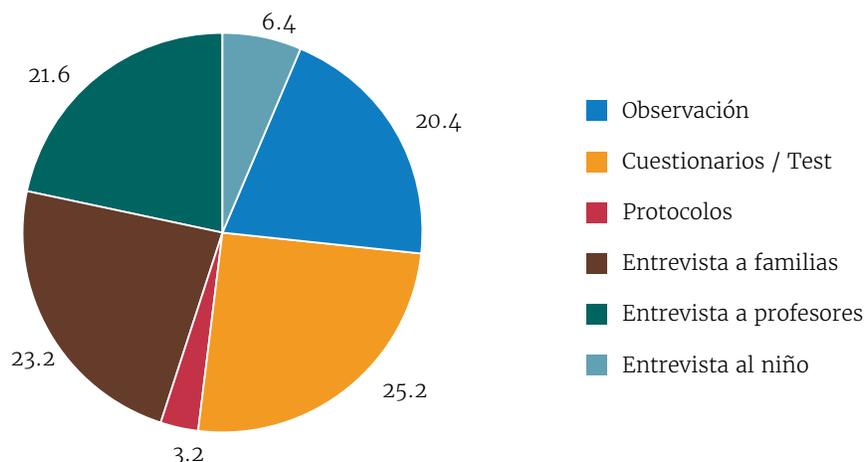
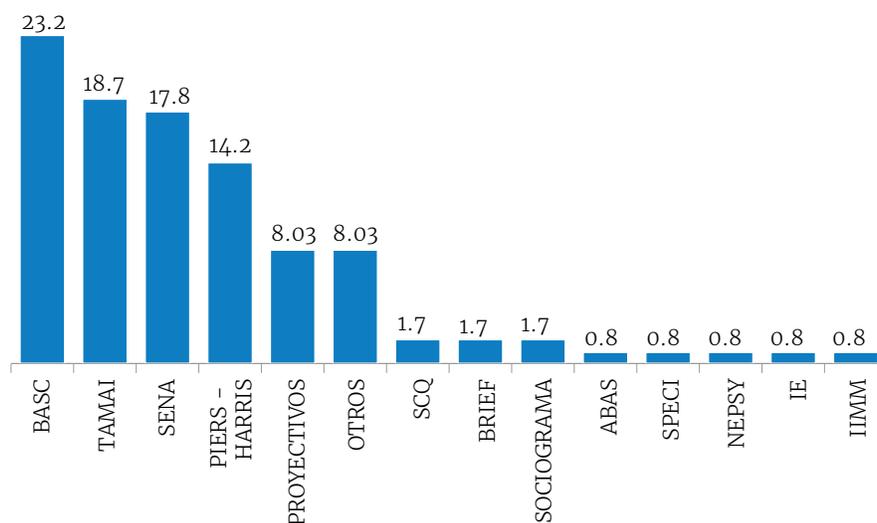


Figura 3. Cuestionarios, pruebas y otros instrumentos utilizados por los orientadores para la evaluación del Desarrollo Emocional



4. Conclusiones

A partir de este trabajo se evidencia que en la práctica este proceso se ve perjudicado por el propio desconocimiento acerca de los contenidos a evaluar, el desconocimiento de instrumentos o la accesibilidad a los mismos, así como formación para el establecimiento de medidas y orientaciones. Se concluye entonces en la necesidad de contar con una propuesta de guía de acción que facilite al orientador una evaluación psicopedagógica del DE, que sea factible y de calidad.

5. Referencias

- Anaya Nieto, D., Pérez González, J. C., & Suárez Riveiro, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de educación*.
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 349-370.
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en supervisión educativa*.
- Martín Ortega, E., & Solé, I. (coords.) (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (Vol. 152). Graó.
- Pastrana, M. G., & Laguna, A. P. (2008). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*.
- Ruiz Rodríguez, O., & Vieira Aller, M. J. (2023). La acción tutorial para el aprendizaje competencial en educación primaria: opinión de orientadores de equipos de orientación. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.

ACTITUDES Y NECESIDADES FORMATIVAS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO Y MAESTROS EN PRÁCTICAS

Attitudes and Training Needs in Attention to Diversity: A Comparative Study between Teaching Students and Intern Teachers

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp339-344>

Silvia Benito-Moreno

Universidad Nacional de Educación
a Distancia, UNED, España

 <https://orcid.org/0000-0001-6779-5547>

 sbenito@edu.uned.es

Juan Carlos Pérez-González

Universidad Nacional de Educación
a Distancia, UNED, España

 <https://orcid.org/0000-0003-4025-7516>

 jcperez@edu.uned.es



Resumen

El presente estudio examina en profundidad las actitudes y las necesidades formativas en torno a la atención a la diversidad, tanto en estudiantes universitarios del Grado en Educación como en maestros en formación práctica. La investigación surge como respuesta a la imperante necesidad de consolidar una formación docente sólida, orientada a la inclusión y a la atención efectiva a la heterogeneidad del alumnado en contextos educativos diversos.

Se adoptó un enfoque metodológico de naturaleza cuantitativa, empleando cuestionarios adaptados como instrumentos de recogida de datos. Entre las herramientas utilizadas se incluyen: la Escala ENFAD, destinada a valorar la percepción de la importancia y la necesidad de formación en atención a la diversidad; la Escala SACIE-R, orientada a evaluar las actitudes hacia la inclusión; y la Escala INDEX, que permite analizar la presencia de valores inclusivos en las prácticas educativas. La muestra del estudio estuvo conformada por 43 estudiantes del Grado en Educación y 199 maestros en prácticas.

Los resultados mostraron que tanto estudiantes como maestros coinciden en la importancia de áreas como la atención a alumnos con autismo y dificultades de aprendizaje, aunque los maestros en la práctica mayor necesidad de formación. Los maestros en prácticas también reportan actitudes más positivas hacia la inclusión educativa y una valoración más alta de los principios de igualdad, equidad diversidad. Se hallan algunas diferencias en cuanto al género y la edad de los participantes.

Se concluye que resulta esencial adecuar los programas formativos dirigidos a los estudiantes del Grado en Educación, así como reforzar la formación continua del profesorado en ejercicio, con especial énfasis en los ámbitos de las dificultades de aprendizaje, los trastornos del espectro autista y la educación intercultural.

Palabras clave: Atención a la diversidad, formación docente, inclusión educativa.

Abstract

The present study analyzes the attitudes and training needs on attention to diversity in university teaching students and intern teachers. The research responds to the need to train teachers trained to attend to the diversity of students.

A quantitative methodology was used, through the application of adapted questionnaires, which included the ENFAD Scale to measure the importance and need for training; SACIE-R scale to evaluate attitudes; INDEX scale to analyze inclusive values. The samples consist of 43 student teachers and 199 student teachers.

The results showed that both students and teachers agree on the importance of areas such as attention to students with autism and learning difficulties, although teachers in practice need greater training. Student teachers also report more positive attitudes towards educational inclusion and a higher valuation of the principles of equality, equity and diversity. Some differences are found regarding the gender and age of the participants.

It is concluded that it is essential to adjust training programs for teaching students and continuous training for active teachers, especially in learning difficulties, autistic disorder and intercultural education.

Keywords: Attention to diversity, teacher training, educational inclusion.

1. Introducción

La atención a la diversidad en el ámbito educativo ha adquirido una importancia creciente en las últimas décadas, como respuesta a la progresiva heterogeneidad del alumnado presente en las aulas. Esta diversidad no se limita únicamente a la presencia de estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales, sino que abarca también la inclusión de alumnos con diversos antecedentes culturales, lingüísticos y socioeconómicos. En este contexto, la educación inclusiva se configura como un enfoque orientado a garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, fomentando la equidad, la participación activa y el sentido de pertenencia dentro del proceso educativo (Marchesi, Blanco, Hernández, & Educativas, 2014).

Uno de los desafíos más significativos que enfrentan los sistemas educativos contemporáneos es la adecuada preparación del profesorado para responder de manera efectiva a esta diversidad. Diversas investigaciones coinciden en señalar la urgencia de una formación específica y continua en atención a la diversidad, tanto para los futuros docentes como para los maestros en ejercicio, resaltando la necesidad de desarrollar competencias profesionales que les permitan gestionar la complejidad inherente a los entornos inclusivos (Cejudo Prado, Díaz Ruiz, Losada Martínez, & Pérez González, 2016). Entre dichas competencias, la competencia emocional se destaca como una dimensión fundamental, ya que incide de manera directa en la calidad de la interacción pedagógica y en la capacidad del docente para generar un clima de aula favorable a la inclusión (Martínez Saura, Sánchez López, & Pérez González, 2022).

Este estudio se centra en comparar las actitudes y necesidades formativas autoinformadas sobre la atención a la diversidad en dos colectivos clave: los estudiantes universitarios que cursan los grados de Magisterio y los maestros en prácticas que ya están inmersos en el sistema educativo. El objetivo principal de la investigación es identificar las diferencias y similitudes en la percepción de ambos grupos y, a partir de los resultados, proponer mejoras en los programas de formación docente, tanto en la formación inicial como en la formación continua.

El método utilizado ha sido de carácter cuantitativo, mediante la aplicación de cuestionarios a ambos grupos, utilizando instrumentos estandarizados como la Escala ENFAD (Evaluación de Necesidades Formativas en Atención a la Diversidad), la Escala SACIE-R (Actitudes hacia la Inclusión) y la Escala INDEX (Valores Incluidos). La muestra incluyó a 43 estudiantes universitarios y 199 maestros en prácticas, obtenidos de la Universidad Autónoma de Madrid y del cuerpo de maestros en prácticas cursando la formación prescriptiva por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

La importancia de este estudio radica en su capacidad para aportar información relevante sobre las necesidades de formación docente atención en la diversidad, un aspecto crucial para mejorar la educación inclusiva en España. Al entender mejor las

diferencias entre la percepción de los futuros docentes y los maestros en activo, se podrán diseñar programas de formación que aborden de manera más eficaz las demandas actuales de las aulas inclusivas. Esto permitirá no solo reforzar la formación inicial de los estudiantes universitarios, asegurando que adquieran las competencias necesarias para enfrentar la diversidad en sus futuras prácticas docentes, sino también mejorar la formación continua de los maestros en ejercicio, adaptando las capacitaciones a las realidades y desafíos específicos que enfrentan en su práctica diaria. De esta forma, se contribuirá a la creación de entornos educativos más inclusivos y equitativos para todos los estudiantes.

2. Metodología

Este estudio adoptó un enfoque metodológico cuantitativo, con el propósito de comparar las actitudes y las necesidades formativas autoinformadas en relación con la atención a la diversidad entre dos grupos: estudiantes universitarios del Grado en Educación y maestros en prácticas. El diseño de la investigación fue de carácter descriptivo-comparativo, orientado a identificar posibles diferencias y similitudes entre ambos colectivos en cuanto a su percepción sobre la importancia y la necesidad de formación en este ámbito.

La muestra estuvo conformada por un total de 242 participantes, distribuidos en dos grupos: por un lado, 43 estudiantes universitarios del Grado en Magisterio; por otro, 199 maestros en prácticas, recientemente incorporados a la carrera docente.

Se creó un cuestionario que recogía los datos demográficos y la especialidad de los participantes. Se emplearon además tres instrumentos estandarizados: Escala EN-FAD (Evaluación de Necesidades Formativas en Atención a la Diversidad): Evalúa la importancia y la necesidad de formación en áreas clave como la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje, discapacidades sensoriales, motrices, autismo, problemas de conducta, y la educación intercultural. Escala SACIE-R (Actitudes hacia la Inclusión): Mide las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. Escala INDEX (Valores sobre Inclusión y Diversidad): Analiza los valores inclusivos que guían la práctica diaria y real.

El procedimiento llevado a cabo consistió en la recolección de datos se realizó a través de cuestionarios autoadministrados, los cuales fueron distribuidos en anonimato y la confidencialidad de los participantes.

3. Resultados y discusión

Los resultados del estudio revelan diferencias importantes entre los dos colectivos en cuanto a sus percepciones y necesidades formativas sobre la atención a la diversidad:

- **Estudiantes de magisterio:** Este grupo manifestó una actitud generalmente positiva hacia la atención a la diversidad, aunque un alto porcentaje indicó sentirse insuficientemente preparado para abordar estos desafíos en la práctica. Las necesidades formativas identificadas se centraron en una mayor profundización teórica y práctica durante su formación universitaria, con un enfoque particular en estrategias pedagógicas adaptativas y el manejo de aulas inclusivas.
- **Maestros en función pública:** Los maestros en activo, por su parte, señalaron una mayor confianza en su capacidad para atender la diversidad, atribuida en parte a su experiencia práctica previa. Sin embargo, un porcentaje significativo indicó la necesidad de una formación continua, especialmente en áreas como el trabajo con alumnado con necesidades especiales y el uso de tecnologías adaptativas.

Además, se observaron diferencias en las respuestas según las variables sociodemográficas:

- **Edad:** Los maestros más jóvenes (menores de 30 años) se mostraron más abiertos a la formación continua, mientras que los más experimentados expresaron menos interés en estos programas.
- **Género:** Las mujeres, en ambos colectivos, tendieron a valorar más la importancia de la atención a la diversidad y a mostrar mayores inquietudes sobre su preparación en este ámbito.
- **Años de experiencia:** Aquellos con más años de experiencia como interinos reportaron mayores necesidades de formación continua, mientras que los nuevos opositores se centraron más en aspectos generales de su formación inicial.

Además, se encuentran correlaciones significativas:

- Hay una correlación fuerte y positiva entre la importancia de la atención a dificultades de aprendizaje y la necesidad percibida de formación (0.79), lo que indica que los estudiantes que consideran importante esta área también sienten que necesitan más formación.
- Existe una correlación alta (0.82) entre las actitudes positivas hacia la inclusión y la importancia de la atención a dificultades de aprendizaje, lo que sugiere que los estudiantes con actitudes más favorables hacia la inclusión tienden a valorar más este aspecto.
- También se observa una correlación significativa entre la percepción de incremento de la carga laboral y las actitudes hacia la inclusión (0.47), lo que indica

que los estudiantes que perciben una mayor carga laboral también pueden tener actitudes menos favorables hacia la inclusión.

4. Conclusiones

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de diseñar programas formativos diferenciados para cada uno de los colectivos estudiados. En el caso de los estudiantes de magisterio, es fundamental reforzar los contenidos relacionados con la atención a la diversidad desde la formación inicial, asegurando que se aborden tanto aspectos teóricos como prácticos, y que se promueva un enfoque inclusivo en todas las dimensiones del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Por su parte, los maestros en ejercicio manifestaron la necesidad de una formación continua orientada a responder a los desafíos específicos que enfrentan en el contexto escolar. Entre estos, destacan la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, la gestión pedagógica de aulas caracterizadas por una marcada diversidad, así como la integración de tecnologías emergentes que favorezcan prácticas inclusivas y adaptativas.

Las diferencias encontradas en función de variables sociodemográficas como la edad, el género y los años de experiencia subrayan la importancia de personalizar los programas de formación para adaptarlos a las características de cada docente, reconociendo que sus necesidades y actitudes pueden variar significativamente en función de estos factores.

En resumen, esta investigación destaca la importancia de una formación docente que no solo prepare a los futuros maestros, sino que también apoye de manera continua a los que ya están en activo, asegurando que puedan hacer frente a los retos de la diversidad en el aula de manera eficaz.

5. Referencias

- Cejudo Prado, M. J., Díaz Ruiz, M. V., Losada Martínez, L., & Pérez González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón: Revista de pedagogía*.
- Marchesi, Á., Blanco, R., Hernández, L., & Educativas, M. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Martínez Saura, H. F., Sánchez López, M. C., & Pérez González, J. C. (2022). *Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria*. ESE. Estudios sobre educación.

IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CENTRO UNIVERSITARIO UASD-HIGÜEY 2025- 2026

Impact of Artificial Intelligence on the Teaching-Learning Process at the UASD-Higüey University Center 2025-2026

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp345-352>

Lucía Castro Araújo

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0002-2847-3777>

 lucia.castro@ideice.gob.do



Resumen

Este estudio pretende describir el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Procura analizar la eficacia de una respuesta educativa fundamentada en IA para mejorar las habilidades cognitivas de estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica de la UASD-Higüey. Se expondrá una revisión pormenorizada del uso de la IA en el proceso educativo, enfatizando en las diferentes áreas de aplicación, su evaluación y reacciones de los estudiantes y docentes, creación de asistentes virtuales o implementación de agentes de conversación y asistentes virtuales. La intervención está fundamentada en los modelos de competencia y colectivista. Se examinará la utilización de la IA en la innovación educativa y su influencia en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Se proporcionarán las herramientas adecuadas para un uso responsable en la aplicación de esta en la educación. Se analizará su efecto en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, examinando diversas aplicaciones en la educación, sus beneficios y desafíos potenciales, y se explorará cómo pueden influir en la experiencia de enseñanza y aprendizaje en UASD-Higüey. Se emplearán métodos cualitativos y cuantitativos (mixta) para recopilar y analizar datos, incluyendo encuestas, entrevistas y análisis de datos cuantitativos. Esto pudiera proporcionar una comprensión más profunda de las áreas de aplicación, beneficios y desafíos de la IA en la educación. En general, la estrategia metodológica utilizada deberá adaptarse a los objetivos específicos del estudio y la disponibilidad de datos y recursos.

Palabras clave: Inteligencia artificial, enseñanza, aprendizaje, innovación, rendimiento académico.

Abstract

This study aims to describe the impact of Artificial Intelligence (AI) on the teaching-learning process. It seeks to analyze the effectiveness of an AI-based educational response in improving the cognitive abilities of students in the Bachelor of Basic Education program at UASD-Higüey. A detailed review of the use of AI in the educational process will be presented, emphasizing different application areas, evaluation, and student reactions, as well as the creation of virtual assistants or the implementation of conversational agents and virtual assistants. The intervention is grounded in competency-based and connectivist models. The use of AI in educational innovation and its influence on the development of teaching and learning will be examined. Appropriate tools for the responsible use of AI in education will be provided. Its impact on the development of teaching and learning will be analyzed, examining various applications in education, its potential benefits and challenges, and exploring how it can influence the learning experience of UASD-Higüey students. Qualitative and quantitative (mixed) methods will be used to collect and analyze data, including surveys, interviews, and quantitative data analysis. This could provide a deeper understanding of the application areas, benefits, and challenges of AI in education. In general, the methodological strategy used should be adapted to the specific objectives of the study and the availability of data and resources.

Keywords: Artificial intelligence, teaching, learning, innovation, academic performance.

1. Introducción

Desde una perspectiva conceptual, la IA se define como el diseño de agentes inteligentes capaces de recibir estímulos del entorno y tomar decisiones basadas en entrenamiento previo (Incio Flores et al., 2021). Esto les permite maximizar las probabilidades de éxito en la realización de tareas específicas. En relación con esta definición, Moreno Padilla (2019) describe la IA como la automatización de actividades que emulan procesos cerebrales para resolver problemas, tomar decisiones o responder a interrogantes específicas. Por otro lado, Aparicio Gómez (2023) sostiene que la IA, al replicar en gran medida las funciones del cerebro humano en el procesamiento de información y la generación de respuestas, demuestra un enorme potencial para ser utilizada en el ámbito educativo. Esta aplicación podría superar los desafíos actuales del sistema educativo y ofrecer métodos de aprendizaje innovadores y adaptativos para los estudiantes.

En la actualidad, la tecnología se ha convertido en una herramienta valiosa para el desarrollo socioeconómico, educativo y cultural de la sociedad. La Inteligencia Artificial está transformando rápidamente diversos aspectos de la sociedad, y la educación no es una excepción. Con la evolución de la tecnología, las IA están siendo cada vez más aplicadas en los contextos educativos, como apoyo indispensable en la eficiencia y eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje; individualizando la enseñanza y el aprendizaje, haciéndolos más inclusivos y proveyendo un proceso en el cual la retroalimentación recibida se utiliza para adaptar o ajustar un sistema en tiempo real y lograr un mejor rendimiento. Este estudio busca indagar cómo la IA está impactando el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo esta puede ser potencializada para promover un aprendizaje más efectivo y significativo.

La principal argumentación teórica que orienta esta investigación tiene que ver con la relevancia y necesidad de incorporar el componente lúdico-tecnológico en la enseñanza. Estas pudieran ser incorporadas como campo meta científico, se presenta esta propuesta que relaciona los contenidos científicos bajo esta perspectiva, orientada especialmente en estudiantes universitarios. Existe consenso entre los investigadores de la didáctica de las ciencias que estos están relacionados con una buena sociabilidad, y con cierta influencia cognitiva positiva, además de ser de evidente utilidad en el tratamiento de diversos problemas de tipo terapéutico, en el desarrollo de competencias en casi todas las facetas de la vida humana, así como en la simulación y posterior resolución de problemas (Tapasco Martínez et al., 2022).

El aumento progresivo de la curiosidad por el uso de la IA en novedosos contextos revela los distintos aportes de esta. La educación formal, ha ido aprovechando sus beneficios y la ha convertido en uno de los espacios para la inserción de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) con importantes innovaciones. La escuela, es un espacio que debería adaptar y renovar constantemente sus metodologías, pero muchas veces suele tener grandes problemas a la hora de implementar cambios en el

sistema, ya sea tanto por los propios agentes (docentes, estudiantes, tutores, autoridades), como también a la propia burocracia de las instituciones. Esta problemática se abordará en este trabajo y se analizarán las opiniones encontradas que existen sobre el tema y la necesidad del aprovechamiento de las tecnologías en la educación.

Ante la realidad de la inserción de las nuevas generaciones de estudiantes cada vez más inmersas y familiarizadas con los usos de tecnología digital y el aumento de los espacios de aulas virtuales, sobre todo en el contexto de la Pandemia del COVID 19 y post pandemia; muchas instituciones precisaron actualizar sus planes de estudios para continuar en formato virtual o semipresencial aprovechando las experiencias de ese tiempo; representando un aporte a las innovaciones tecnológicas-educativas, tales como *chatbots*, tutorías virtuales y simuladores que se encuentran en proceso de desarrollo (Fischer et al., 2020).

Este estudio partirá de un abordaje que permita avanzar hacia la comprensión de la IA, basado en las definiciones de diferentes autores, un breve resumen sobre sus orígenes e historia y el levantamiento de informaciones de campo. Asimismo, permitirá describir la situación actual del proceso educativo influenciado por las IA, sus problemáticas y desafíos. Se considera pertinente una tipificación de IA y los recursos de esta, sus ventajas, oportunidades y los retos educativos y éticos que pudieran alcanzarse con su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realizará un análisis de los diferentes sistemas actuales de tutorías que utilizan IA, por ejemplo: Perusall, Chat GPT (*Generative Pre-trained Transformer* en inglés y en español: Transformador pre entrenado generativo) que como plantean en su artículo Wang et al. (2024), el uso de la inteligencia artificial en la educación está transformando las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Finalmente se indagará sobre el rol de cada uno de los agentes principales (docente y estudiante) los cuales interactúan en el proceso educativo y cómo se establecen relaciones con la IA. Este estudio permitirá explorar las capacidades de la IA para enriquecer la experiencia educativa, facilitando un aprendizaje interactivo y centrado en el estudiante.

Los objetivos que orientan este estudio son:

Objetivo general

Analizar el impacto de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Centro Universitario UASD-Higüey.

Objetivos específicos

1. Identificar las diversas aplicaciones de las IA en el contexto educativo.
2. Determinar evidencias existentes sobre el impacto de las IA en el rendimiento académico de los estudiantes.

3. Explicar los beneficios y desafíos asociados con la integración de las IA en la educación.
4. Explorar las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes con respecto al uso de las IA en el aula.

2. Metodología

El presente estudio, dada su naturaleza, posee un alcance mixto, los métodos mixtos son un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que combinan de manera estratégica los enfoques cuantitativo y cualitativo en un solo estudio, siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2016), este tipo de investigación está orientada a explicar las relaciones entre variables mediante la obtención de datos cuantificables. Estos datos se analizan e interpretan con el objetivo de alcanzar una comprensión fiable y precisa del comportamiento del fenómeno en estudio. Este proceso de combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo permite la consecución de una visión más completa y rica del objeto de estudio, lo que garantiza tomar decisiones más informadas y basadas en evidencia.

El enfoque explicativo permite identificar las causas y efectos entre las variables seleccionadas, facilitando una comprensión profunda de las dinámicas subyacentes Hernández Sampieri et al. (2016). Por otro lado, el aspecto descriptivo del estudio aporta una visión detallada y sistemática de las características y particularidades del fenómeno observado. La metodología cuantitativa deductiva es particularmente útil en este contexto, ya que permite comprender al fenómeno en estudio desde diferentes aristas. Este enfoque asegura que las conclusiones derivadas sean sólidas, replicables y basadas en evidencia empírica, contribuyendo así a una mejor comprensión y conocimiento del área de estudio (Creswell, 2013). En este estudio, la variable independiente está definida como la Inteligencia Artificial, la cual será analizada para determinar su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. Este enfoque permitirá evaluar cómo la implementación de la IA influye en las dinámicas y resultados educativos en este nivel de enseñanza, proporcionando respuestas sobre su efectividad y posibles áreas de mejora. La selección de la IA generativa como variable independiente refleja un interés específico en comprender su rol y consecuencias en un contexto educativo definido, abriendo la posibilidad de explorar tanto sus beneficios potenciales como los desafíos que presenta.

Este estudio requiere un trabajo de campo y documental. Se establecerá contacto directo con la realidad del fenómeno en estudio mediante la colaboración con una institución educativa, lo que permitiría obtener una comprensión práctica y contextualizada del impacto de la IA en la educación universitaria.

Diseño de la investigación:

Se emplearán métodos cualitativos y cuantitativos para recopilar paralelamente, a través de la investigación documental, se explorarán los principales constructos teóricos relacionados con las variables en estudio. Este enfoque documental ha enriquecido la comprensión del tema, proporcionando un marco teórico robusto y una perspectiva más amplia sobre la aplicación y las implicaciones de la IA en el ámbito educativo.

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2016) la combinación de estos métodos de investigación asegura un análisis exhaustivo y multifacético del tema, integrando tanto la teoría como la práctica para obtener una visión holística del fenómeno. Este estudio se llevará a cabo en el Centro UASD-Higüey, ubicado en la Provincia de La Altagracia.

Población y muestra: La población son todos los estudiantes y docentes de Educación Básica de UASD-Higüey. El muestreo seleccionado es No-probabilístico. En las muestras no probabilísticas, la selección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador Hernández Sampieri et al. (2016). Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

La muestra incluirá 50 estudiantes para un 25 % de una población de 200 y una muestra censal de 15 docentes. Se seleccionarán participantes de diferentes semestres para capturar una amplia gama de experiencias y perspectivas.

Análisis de datos: Los datos cuantitativos serán analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. Para los datos cualitativos, se empleará el análisis de contenido para identificar temas y patrones emergentes.

Tabla 1. Matriz lógica

Objetivo general	Objetivos específicos	Resultados o impactos esperados al término del proyecto	Medios de verificación	Supuestos de trabajo
Objetivo General Analizar el impacto de la inteligencia artificial en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Centro Universitario UASD-Higüey”.	Identificar las herramientas tecnológicas basadas en IA implementadas con mayor frecuencia en las aulas.	Listado de Herramientas y Tecnologías	Informes semestrales del progreso.	<ul style="list-style-type: none">· Disponibilidad de los recursos económicos.· Disponibilidad de tiempo del investigador.· Disposición de docentes y estudiantes

Objetivo general	Objetivos específicos	Resultados o impactos esperados al término del proyecto	Medios de verificación	Supuestos de trabajo
	Explora evidencias existentes sobre el impacto de las IA en el rendimiento académico.	Evidencias identificadas y analizadas.	Informes semestrales del progreso.	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilidad de los recursos económicos. Disponibilidad de tiempo del investigador. Disposición de docentes y estudiantes
	Describir los principales beneficios percibidos de la integración de las IA en el aula según docentes y estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Beneficios principales de la integración de IA en la educación identificados. Descripción de beneficios. 	Informes semestrales del progreso.	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilidad de los recursos económicos. Disponibilidad de tiempo del investigador. Disposición de docentes y estudiantes
	Examinar la percepción de los docentes sobre el papel de las IA en la enseñanza y el efecto en su práctica pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de cómo los docentes perciben el papel de las IA. Identificación de los beneficios percibidos. 	Informes semestrales del progreso.	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilidad de los recursos económicos. Disponibilidad de tiempo del investigador. Disposición de docentes y estudiantes

3. Resultados y discusión

Se espera que este estudio proporcione una comprensión más profunda del impacto de las IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando tanto sus beneficios como sus desafíos. Los hallazgos de esta investigación pueden informar sobre los efectos en la práctica educativa y la toma de decisiones relacionadas con la integración de la IA en el aula.

4. Referencias

Aparicio Gómez, W. O. (2023). La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: Transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 3(2), 217-230. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133>

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

- Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., Slater, S., Baker, R., & Warschauer, M. (2020). Mining Big Data in Education: Affordances and Challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 130–160.
<https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Incio Flores, F. A., Capuñay Sánchez, D. L., Estela Urbina, R. O., Valles Coral, M.Á., Vergara Medrano, S. E., & Elera Gonzales, D. G. (2021). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353–372. <https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974>
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 260–270.
<https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Tapasco Martínez, L., Posada Martínez, L. M. & Gómez Calvo C. V. (2022). *Revisión Sistemática: Impacto de los videojuegos en las habilidades cognitivas de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia.
<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/45424>
- Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>

LAS TIC DESDE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN REPÚBLICA DOMINICANA: AVANCES Y DESAFÍOS

ICTs from teacher training and practice in the Dominican Republic: progress and challenges

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp353-362>

Jesús Manuel Soriano Alcántara

Universidad de Málaga, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-5943-0668>

 jsorianomat@gmail.com

Bethy Díaz-Vargas

Universidad del Caribe, Broward University,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0007-7760-5162>

 bethy.diaz@unicaribe.edu.do

Andrea de los Santos Gelvasio

Universidad de Málaga, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-4741-7167>

 adelossantos@uma.es



Resumen

En los últimos años, el estado dominicano ha dispuesto una alta inversión en equipamiento y formación TIC del personal docente, con miras a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es, por tanto, que para conocer la efectividad que han tenido estas políticas en el contexto educativo, se hace necesario analizar desde la práctica como asumen los docentes su formación y habilidades en el uso de estas herramientas, así como también las diversas maneras en la que son utilizadas desde aula para la mejora del proceso de enseñanza. En ese sentido, a través de un estudio un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental-transversal de tipo descriptivo y con un muestreo probabilístico, se pretende analizar la formación docente en TIC en República Dominicana y como esta se reproduce al contexto del aula. Los resultados revelan que, a pesar de la alta inversión en formación, aún persisten desde el aula prácticas tradicionales de enseñanza poco relacionadas con la formación recibida. Esto conduce a poner una alta atención en los procesos formativos docentes, así como su transferencia y adecuación a la realidad del aula.

Palabras clave: TIC, formación docente, práctica docente.

Abstract

In recent years, the Dominican Republic has made a high investment in ICT equipment and training for teaching staff, with a view to improve student learning outcomes. It is, therefore, that in order to know the effectiveness that these policies have had in the educational context, it is necessary to analyze from practice how teachers assumed their training and skills in the use of these tools, as well as the many ways in which this tools are used from the classroom to improve the teaching process. In this sense, through a quantitative study, with a non-experimental-cross-sectional design of a descriptive study and with a probabilistic sample, it is intended to analyze teacher training in ICT in the Dominican Republic and how it is reproduced in the context of the classroom. The results reveal that, despite the high investment in training, traditional teaching practices that are little related to the training received still persist from the classroom. This leads to pay close attention to teacher training processes, as well as their transfer and adaptation to the reality of the classroom.

Keywords: ICT, teacher training, teaching practice.

1. Introducción

Las TIC han sido fundamentales en la transformación educativa, complementando y enriqueciendo los procesos de aprendizaje (Artopoulos et al., 2020). La UNESCO (2020) resalta su utilidad en reducir brechas socioeducativas y facilitar el acceso a contenidos abiertos desde cualquier lugar. Esto ha impulsado a diversos países a integrar herramientas TIC en la educación, buscando mejorar tanto la práctica docente como los resultados de aprendizaje (Gámez et al., 2018; López-Quintero et al., 2019).

En República Dominicana, se han implementado programas como Compumaestro, Uno a Uno y República Digital Educación, los cuales han mejorado la infraestructura tecnológica en las escuelas. La crisis generada por la COVID-19 incentivó una inversión intensiva en la capacitación docente en TIC, alcanzando a casi la totalidad del profesorado (IDEC, 2023). Actualmente, muchos centros educativos cuentan con pizarras digitales de última generación y la mayoría de estudiantes y docentes disponen de dispositivos electrónicos (MINERD, 2024).

Sin embargo, aún no se tienen datos específicos sobre el impacto de estas políticas en la práctica docente y en los resultados de aprendizaje. Por ello, esta investigación es relevante, ya que aporta información sobre la eficiencia de las políticas formativas y de dotación de recursos TIC en el sistema educativo dominicano (MINERD, 2024).

En ese sentido, el objetivo principal de la investigación es analizar la formación docente en TIC en República Dominicana y su aplicación en el contexto del aula. Los objetivos específicos incluyen: a) determinar las concepciones docentes sobre la formación en TIC; b) describir cómo aplican lo aprendido en el aula. El estudio, de enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, se desarrolló mediante encuestas, entrevistas y revisión documental en las 18 Regionales Educativas de República Dominicana, lo cual fortalece la validez y fiabilidad de los resultados.

2. Metodología

Esta investigación se basa en el estudio “Formación docente frente al desempeño escolar y los resultados de aprendizaje” (2023) y es un análisis cuantitativo no experimental, descriptivo y transversal. Se recopilaron datos mediante encuestas y entrevistas a 8,777 informantes, como se indica a continuación:

Tabla 1. *Muestra del estudio*

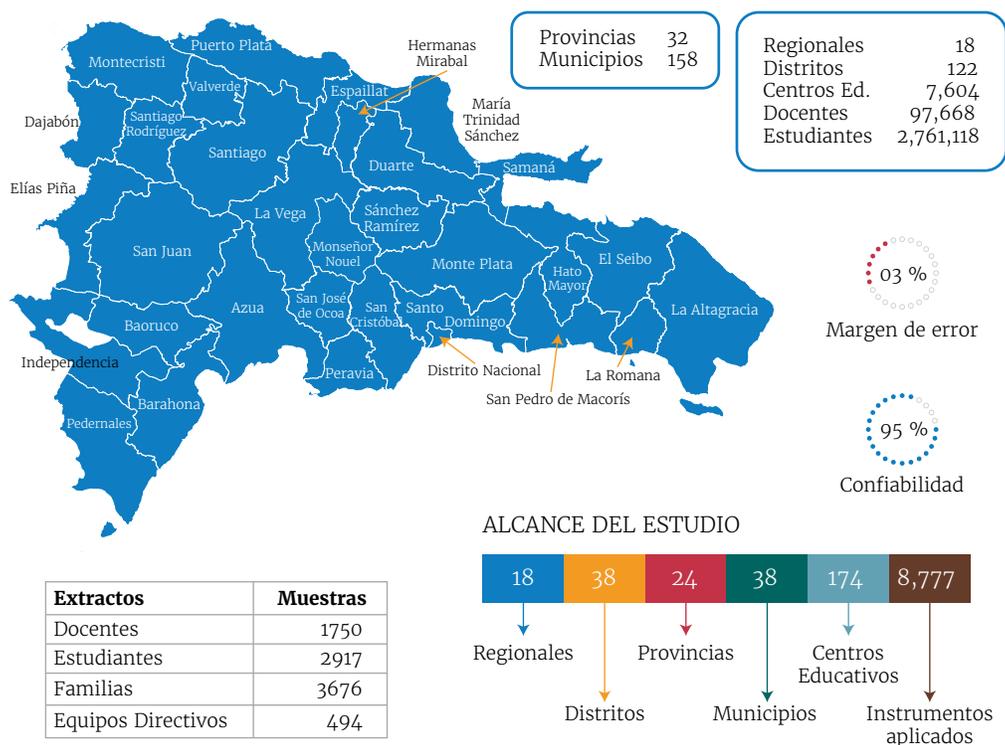
Informantes	Muestra final
Docentes	1,750
Estudiantes	2,917
Familias	3,676

Informantes	Muestra final
Equipos Directivos	494
Total	8,777

Nota. Elaboración propia.

La información fue recabada en 174 centros educativos de 38 Distritos Escolares, distribuidos en las 18 Regionales Educativas de República Dominicana. Participaron 25 provincias y 38 municipios de las tres regiones geográficas del país. Las encuestas se aplicaron aleatoriamente en niveles primario (50.7 %) y secundario (49.26 %), y en zonas urbanas (61 %) y rurales (39 %), abarcando áreas urbano-marginales, turísticas, fronterizas, de bateyes y montañosas.

Figura 1. Mapa de cobertura del estudio



Nota. Elaboración propia.

El análisis de información se realizó con los programas Excel y SPSS, enfocándose en dos variables clave: a) las concepciones docentes sobre la formación en TIC recibida y b) la aplicación de lo aprendido en el aula. Para asegurar la validez y fiabilidad, se trianguló la información proporcionada por los docentes con las opiniones de estudiantes, familias y directivos escolares.

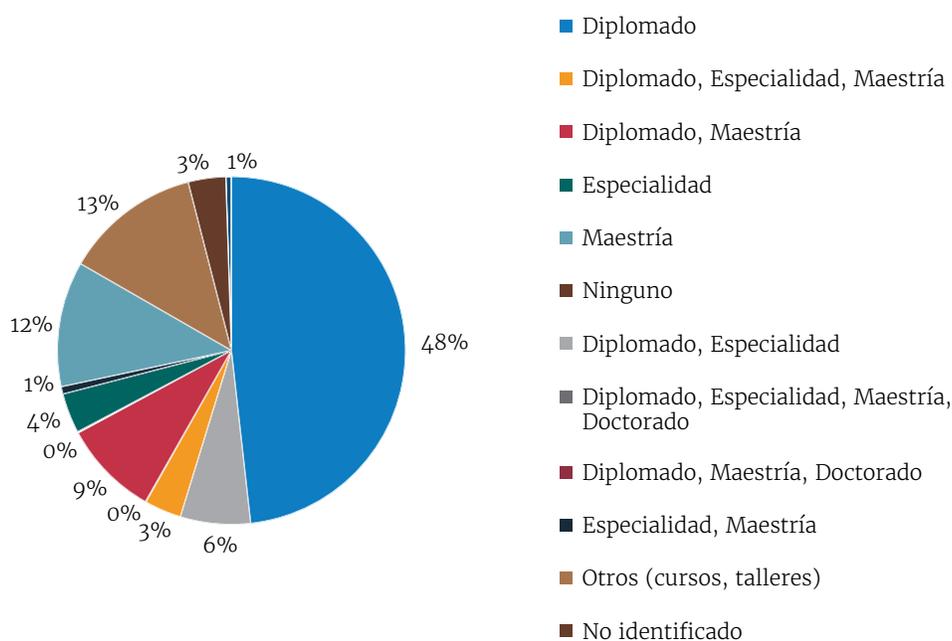
3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes identificados desde las diversas variables identificadas:

3.1. Concepciones docentes sobre la formación en TIC recibida.

Cuando se indagó con los docentes sobre las formaciones y capacitaciones que habían recibido en los últimos cinco años, el 98 % haber participado de algún doctorado, maestría, especialidad, diplomado o taller, como indica el siguiente gráfico.

Figura 2. Formación continua y de postgrado realizada por el personal docente

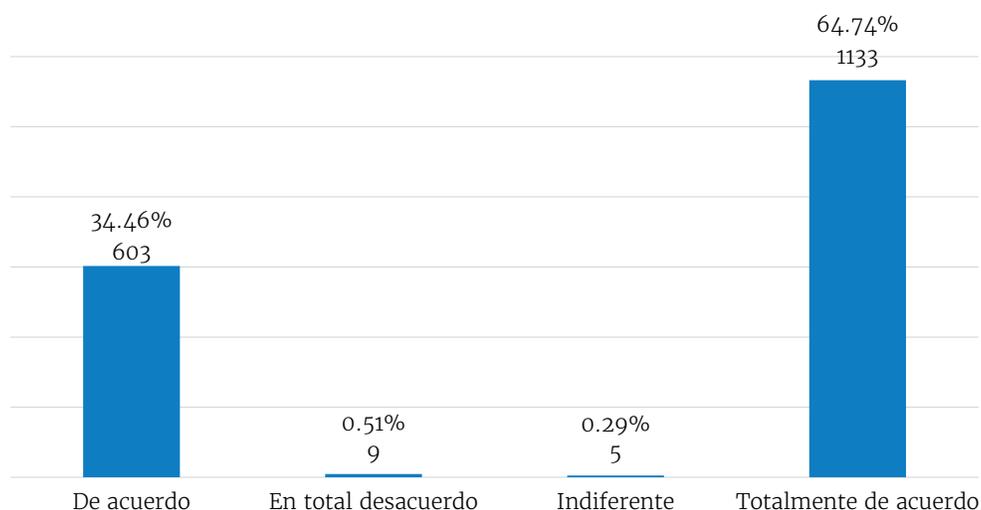


Nota. Estudio “Formación docente frente al desempeño escolar y los resultados de aprendizaje” (2022).

De esa formación continua y de postgrado cerca del 98 % ha sido desarrollada en el ámbito de las TIC.

Se indagó la opinión del personal docente sobre si las estrategias aprendidas en las formaciones TIC ayudaban a los estudiantes a alcanzar las competencias curriculares. El 99.2 % de los docentes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que un 0.51 % se mostró totalmente en desacuerdo y un 0.29 % se declaró indiferente.

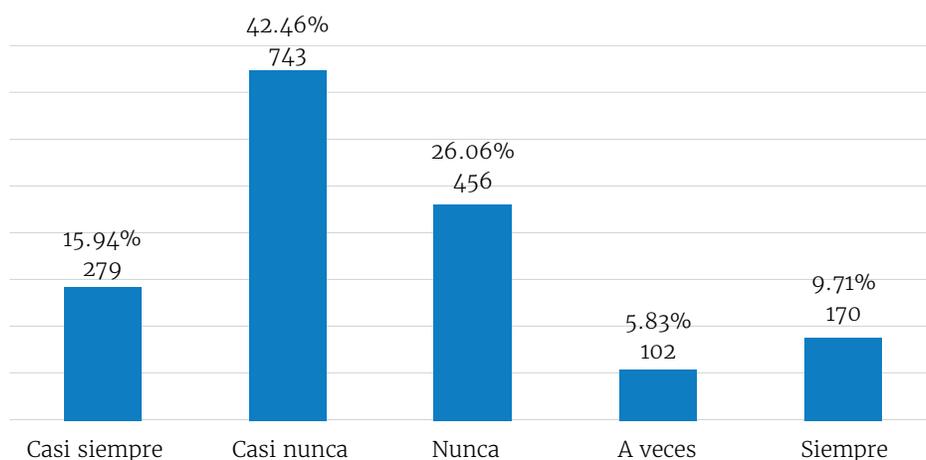
Figura 3. Implementación de estrategias que ayudan a los estudiantes a lograr las competencias curriculares



Nota. Estudio “Formación docente frente al desempeño escolar y los resultados de aprendizaje” (2022).

En cuanto a si sus estudiantes ofrecían resistencia en cuanto a trabajar con los nuevos métodos y técnicas aprendidos por los docentes en su formación continua, lo que incluye la formación en tecnología, un 84.46 % mostró su desacuerdo o total desacuerdo con relación a este aspecto.

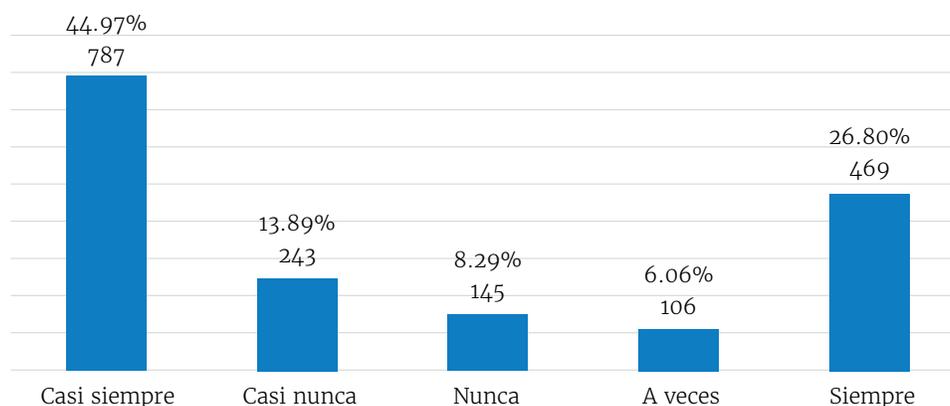
Figura 4. Resistencia de los estudiantes a trabajar con los nuevos métodos aprendidos en la formación continua



Nota. Estudio “Formación docente frente al desempeño escolar y los resultados de aprendizaje” (2022).

Con relación a si las condiciones de infraestructura TIC del centro facilitaban aplicar lo aprendido al contexto del aula, El 71.77 % dijo que esto ocurría siempre o casi siempre, un 6.06 % indicó que a veces, mientras que un 22.18 % expresó que nunca o casi nunca.

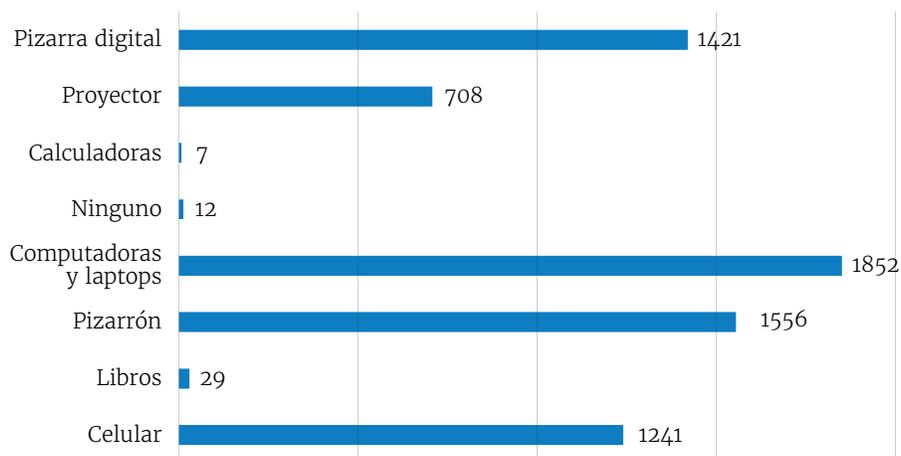
Figura 5. Las condiciones de la infraestructura del centro facilitan la aplicación de lo aprendido en la formación inicial y continua



Nota. Estudio “Formación docente frente al desempeño escolar y los resultados de aprendizaje” (2022).

En cuanto a los medios tecnológicos más utilizados; 1,421 docentes expresaron utilizar las pizarras digitales; unos 1,852 dijeron utilizar computadoras y laptops; 1,241 dijo usar el celular y 708 dijeron utilizar el proyector.

Figura 6. Recursos y medios convencionales y tecnológicos utilizados por los profesores en el aula

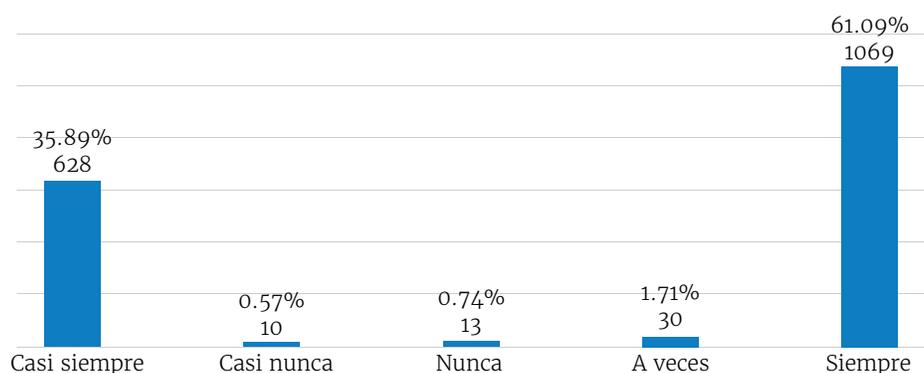


Nota. Estudio “Formación docente frente al desempeño escolar y los resultados de aprendizaje” (2022).

3.2. Aplicación de los aprendido al contexto del aula

Con relación a la aplicabilidad de lo aprendido durante las formaciones TIC, el 61.09 % de los docentes indicó que siempre utiliza estas herramientas en sus clases, un 35.89 % indicó que casi siempre, otro 1.71 % expresó que a veces, mientras que el 1.31 % expresó que nunca o casi nunca.

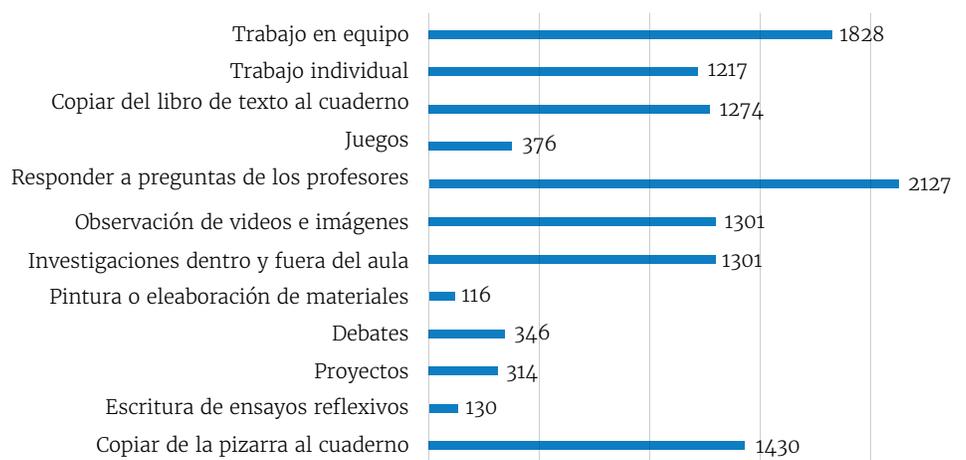
Figura 7. *Uso de los recursos tecnológicos para facilitar el aprendizaje*



Nota. Estudio “Formación docente frente al desempeño escolar y los resultados de aprendizaje” (2022).

Las respuestas de estudiantes, familias y directivos contrastan con las percepciones docentes sobre el uso de nuevas estrategias. Los estudiantes señalaron que las actividades más comunes en clase incluyen responder preguntas (2,127), copiar del libro (1,274) y copiar de la pizarra (1,430), lo que sugiere un predominio de métodos tradicionales.

Figura 8. *Actividades que más desarrolla en el aula y la escuela*

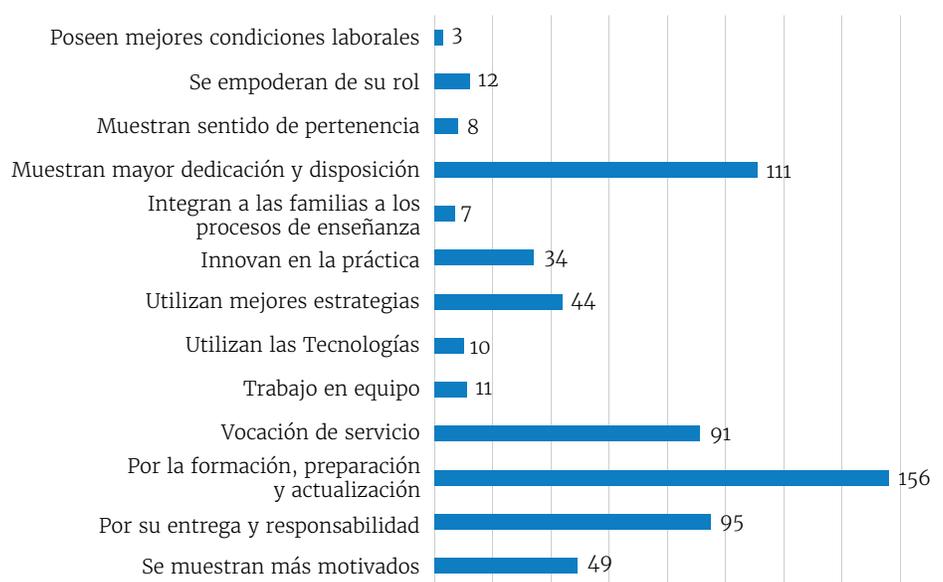


Nota. Estudio “Formación docente frente al desempeño escolar y los resultados de aprendizaje” (2022).

Los estudiantes también indicaron que las actividades tecnológicas en el aula se limitan principalmente a observar videos o imágenes. Además, en varios centros educativos, está prohibido que los estudiantes lleven los dispositivos electrónicos proporcionados por el Ministerio de Educación.

De igual forma las familias y equipos directivos entrevistados destacan una falta de adecuación en las estrategias y metodologías docentes para mejorar los resultados de aprendizaje. Señalan también la necesidad de habilidades como dedicación, disposición, innovación y responsabilidad para una correcta aplicación en el aula, como se muestra a continuación:

Figura 9. Razones por las que algunos docentes tienen mejor desempeño que otros



Nota. Estudio “Formación docente frente al desempeño escolar y los resultados de aprendizaje” (2022).

4. Conclusiones

Este estudio cumplió su objetivo de analizar la formación docente en TIC en República Dominicana y su implementación en el aula, proporcionando hallazgos clave. Aunque la capacitación en TIC ha incrementado la confianza de los docentes en sus habilidades, como señalan Artopoulos et al. (2020) y UNESCO (2020), persisten brechas entre las concepciones de los docentes y su práctica. A pesar de que los docentes afirman conocer técnicas innovadoras adquiridas en su formación, los equipos de gestión, estudiantes y familias perciben poca innovación en el aula (Freitas et al., 2019). UNESCO (2020) sugiere que esta desconexión ocurre porque muchos docentes no comprenden plenamente la utilidad de las TIC, en gran parte debido a la descontextualización de los programas formativos.

Ante estas evidencias, se recomienda una revisión de las políticas de formación en TIC, enfatizando una formación contextualizada y práctica. Es crucial establecer mecanismos sistemáticos de evaluación para los programas de capacitación en TIC, enfocados en el contexto y necesidades específicas de las escuelas. Estos mecanismos deberían incluir: evaluaciones periódicas de calidad y transferencia de lo aprendido, una orientación práctica que integre experiencias aplicables al aula y un enfoque que considere también las necesidades de los estudiantes.

Entre las fortalezas del estudio destaca su metodología, que permitió una visión amplia de la problemática. Sin embargo, una limitación importante es la falta de observación directa de la práctica docente en el aula.

5. Referencias

- Artopoulos, A., Huarte, J., & Rivoir, A. (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje. *Propuesta Educativa*, 1(53), 25-44.
- Freitas, A., Paredes J., & Sánchez-Antolín, P. (2019). Los espacios intermedios de la relación entre familia y escuela en contextos de inmersión tecnológica en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 18 (1).
- Gámez, F. I. L., Rodríguez, M. R., & Torres, L. E. S. (2018). Uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (25), 16-30.
- IDEC (2023). *Informe de Seguimiento y Monitoreo. Biblioteca Digital*. Recuperado el 07-09-2024 de <http://www.idec.edu.do/uploads/publicaciones/idec-informe-2023.pdf>
- López-Quintero, J. L., Pontes-Pedrajas, A., & Varo-Martínez, M. (2019). Las TIC en la enseñanza científico-técnica hispanoamericana: Una revisión bibliográfica. *Digital Education Review*, 229-243.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024). *Iniciativas Presidenciales: Informe de Seguimiento octubre-diciembre 2023*. Viceministerio de Planificación y Desarrollo Educativo.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. Digital Library. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>

EL VALOR DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

*The value of philosophical thinking in the
transformation of educational centers*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp363-368>

Goretti Manzano Buendía

Benemérita Escuela Normal

“Manuel Ávila Camacho”, México

 gorettimanzano@benmac.edu.mx



Resumen

La presente ponencia plantea una serie de reflexiones en torno a la necesidad de incorporar el pensamiento filosófico como un componente esencial en los procesos educativos. Esta propuesta parte del reconocimiento de que la lógica imperante en el mundo posmoderno tiende a inhibir la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo. En este sentido, se busca resaltar la relevancia de la reflexión filosófica en los espacios escolares, no solo como herramienta de análisis, sino como una vía de transformación para docentes y estudiantes. La argumentación se sustenta en las concepciones teóricas del filósofo alemán Martin Heidegger, haciendo especial énfasis en la importancia de promover un pensamiento meditativo como respuesta a los desafíos que enfrenta la educación contemporánea.

Palabras clave: Pensamiento filosófico, posmodernidad, educación, rutinas de pensamiento.

Abstract

This paper presents a series of reflections focused on the need for the insertion of philosophical thought as an inherent element in education, based on the fact that the current logic of the postmodern world inhibits the ability to think critically. In other words, it is intended to exalt the importance of philosophical reflection within school spaces, as a possibility of change for teachers and students, from the theoretical conceptions of the German philosopher Martin Heidegger, placing special emphasis on the possibility of considering a thought meditative in the face of the challenges of current education.

Keywords: Philosophical thought, postmodernity, education, thinking routines.

1. Introducción

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo contemporáneo radica en la lógica subyacente del mundo posmoderno, caracterizada por una visión capitalista, utilitarista y consumista que permea los procesos de formación humana en el plano social. En este contexto, los individuos se ven cada vez más condicionados por la presencia invasiva de la inteligencia artificial, la cual tiende a restringir tanto su capacidad cognitiva como la calidad de sus vínculos interpersonales. A partir de esta premisa, resulta pertinente subrayar que habitamos una realidad reducida a datos, alejada del conocimiento profundo, donde prevalece el imperio de la trivialidad y una marcada incapacidad para el pensamiento reflexivo. En términos del filósofo Alain Finkielkraut (1987), podría hablarse de una verdadera *derrota del pensamiento*. En este escenario, la idea de que los centros educativos deben formar individuos críticos y conscientes de su realidad se ha desvanecido. Es así que, en la perspectiva filosófica de Martín Heidegger, dicho fenómeno es explicado con una categorización teórica en la que se postulan dos tipos de pensamiento: *calculador* y *meditativo*.

El primero se caracteriza por poner énfasis en lo predecible, en lo práctico, lo que lo vuelve completamente afín a la lógica posmoderna, caracterizada esencialmente por la prevalencia consumista; en su caso, el segundo se distingue por conceder gran significación a la importancia de la reflexión filosófica. No es todo: “El pensar meditativo exige a veces un esfuerzo superior. Exige un largo entrenamiento. Requiere cuidados aún más delicados que cualquier otro oficio auténtico” (Heidegger, 1989, pág. 19). En otras palabras, se está hablando, aquí, de un pensamiento profundo, con un enfoque orientado hacia la apertura del ser, al conocimiento... al mundo mismo. Desde una perspectiva heideggeriana, es factible incorporar el pensamiento meditativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando en las aulas espacios de reflexión profunda que permitan a los participantes relacionarse con su realidad de una manera más sensible, alejándose de lógicas consumistas y utilitarias. En definitiva, se busca fomentar una experiencia educativa de corte más humanista.

En este marco, la presente investigación tiene como finalidad argumentar la imperiosa necesidad de integrar el pensamiento filosófico en los centros educativos, considerándolo como una vía para promover la transformación crítica del individuo en la era posmoderna.

2. Metodología

Este trabajo es resultado de una investigación cualitativa de corte documental descriptivo, debido a que busca profundizar y explorar el fenómeno del pensamiento filosófico en relación con el contexto educativo, es decir, “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica” (Fernández y Pértegas 2002, 1). La estrategia del proceso de investigación se efectuó a través de la búsqueda, la recopilación y el análisis bibliográfico, tomando como apoyo

instrumentos tales como: ficheros de contenido y bibliográficos, mismos que facilitaron la sistematización de la información vinculada a la relación entre el pensamiento filosófico y la educación.

3. Resultados y discusión

El debate que sustenta este trabajo evidencia la gran relevancia de incorporar el pensamiento filosófico en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo actual. Tal inclusión dota al individuo de sentido y conciencia, habilitándolo para interactuar con su realidad de manera crítica y propositiva. No obstante, esta dimensión fundamental ha sido relegada en la formación ciudadana contemporánea, limitándose los procesos educativos a prácticas calculadoras, productivas y mecánicas. Predomina así una lógica que prioriza el trabajo, la producción, la obediencia y la ejecución estricta de procedimientos, constituyéndose en el eje rector de las actividades académicas en los centros educativos. En consecuencia, la mayoría de las estrategias didácticas se reducen a patrones repetitivos que estimulan mínimamente el juicio crítico, la expresión de opiniones, el diálogo y la formulación de preguntas; es decir, se favorece poco el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En tal sentido el filósofo alemán Martin Heidegger manifiesta una urgente necesidad de acercar al ser humano a un nuevo tipo de pensamiento, lo que él denomina *pensamiento meditativo*, en este radica la idea de pensar existencial a partir de la vida cotidiana, en la cual se genere un distanciamiento con el mundo técnico y a la lógica instrumental para que cada persona se adentre a procesos más profundos, una especie de relación entre el ser y el mundo. Ante este escenario la escuela ha olvidado esa posibilidad, pareciera que existe una obsesiva preocupación por mejorar la educación a través de estrategias “nuevas” que a su vez siguen teniendo de fondo un sentido técnico en los estudiantes, olvidando potencializar el pensamiento filosófico.

Cabe señalar que es preocupante que el currículo educativo de la educación básica, al menos en el caso de México, haya desplazado a la filosofía, sin embargo, a pesar de que ésta no cuenta con un espacio oficial dentro de la malla curricular en los primeros periodos de formación, el reto del docente es resignificar la educación a través de estrategias pedagógicas que activen las alarmas del pensamiento crítico, esto es, por medio del uso de dispositivos didácticos, entre los cuales cabría destacar:

1. *El método mayéutico*: Mismo que se le atribuye a Sócrates y tiene como finalidad la construcción del conocimiento a través de un intercambio dialógico derivado del poder de la pregunta. Dicha estrategia puede ser llevada a las aulas para favorecer el desarrollo de estructuras mentales, estimula la capacidad de pensar y la creación de pensamientos convergentes o divergentes. Este se aplica a través de preguntas que parten de un determinado tema de naturaleza trascendente, luego, se somete a una comunidad dialógica que debe ser pensada desde los docentes y alumnos, asumir los procesos de confusión para

comprobar conjeturas y supuestos, enseguida explorar las razones y las evidencias, dar puntos de vista y perspectivas, analizar las implicaciones y consecuencias para al final llegar nuevamente a la pregunta, es decir; un proceso de interrogación constante (Paul, 1992).

2. *Las rutinas de pensamiento*: Establecidas dentro del Proyecto Zero, propuesta creada en 1967 en la Universidad de Harvard por Howard Gardner, Nelson Goodman y David Perkins, como formas de potencializar las habilidades del pensamiento de orden superior: pensamiento crítico y creativo (Rivera, Jaramillo y Moisés 2022). En ellas se desarrollan actividades para estimular la imaginación, explorar los conocimientos previos, iniciar procesos de investigación, correlacionar ideas establecidas con las nuevas, unir distintas perspectivas, profundizar sobre una idea, etc., en síntesis, permita hacer visible el pensamiento (Ajá, Alonso, Ramos & Sousa, 2017).
3. *Filosofía para niños*: Propuesta educativa establecida por Lipman (1998), que busca estimular el pensamiento filosófico en los niños y adolescentes, donde, a través de narraciones literarias se construyen comunidades de diálogo en donde se discuten ideas filosóficas, este enfoque educativo estimula la toma de decisiones, el diálogo, la creatividad, en los niños y adolescentes o a lo que Lipman denomina; pensamiento multidimensional, este se refiere a generar la estimulación de tres tipos de pensamiento: el crítico, creativo y el cuidadoso.

En suma, la tarea educativa debe ir centrada en dotar a los educandos de sentido filosófico. Y es aquí donde la perspectiva de Martin Heidegger adquiere especial significación en lo que concierne a la importancia de la búsqueda de un pensamiento meditativo, no utilitarista, en el sentido posmoderno.

4. Conclusiones

Es evidente que, en la realidad contemporánea, conforme a lo expuesto, las personas suelen ser concebidas como simples individuos cuyo valor se circunscribe a su capacidad para alcanzar el éxito en ámbitos dominados por lo práctico y lo cuantificable. Esta visión, sin duda, resulta reduccionista respecto a la esencia integral del ser humano. En este sentido, la educación enfrenta el desafío de explorar nuevas vías que otorguen sentido profundo a los educandos, trascendiendo los intereses meramente funcionales, que, si bien no son intrínsecamente negativos, tampoco constituyen la totalidad de la experiencia humana. Más aún, se trata de promover un distanciamiento crítico respecto al orden vigente, resignificando los modos de enseñanza y aprendizaje, no mediante una innovación superficial y obsesiva que nos conduce cada vez más cerca del abismo del nihilismo, sino a través de un retorno reflexivo y filosófico, sustentado en las humanidades, las artes, la poesía y la metafísica. En definitiva, se propone una transición gradual hacia nuevas concepciones e ideas que enriquezcan y humanicen el proceso educativo.

5. Referencias

- Ajá, D., Alonso, A., Ramos, L., & Sousa, M. (2017). *Rutinas de pensamiento*. Salesianos Santander.
- Elder, L., & Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales. Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1-25.
- Fernández, P., & Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Investigación: Investigación cuantitativa y cualitativa*, 1-4.
- Finkelkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Anagrama.
- Heidegger, M. (1989). *Serenidad*. Odós.
- Lipman, M. (1998). *La filosofía en el aula*. De la Torre.
- Paul, R. (1992). *Critical Thinking* (Santa Rosa, California: Foundation for Critical Thinking. EDUTEKA.
- Rivera, C., Jaramillo, K., & Moisés, L. (2022). Proyecto Zero, como movilizador de habilidades del pensamiento. *XXVII Verano De la Ciencia*, 1-7.

CAPACITACIÓN TECNOLÓGICA DE LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN EL USO DE HERRAMIENTAS NEURO DIDÁCTICAS

*Technological training of mathematics
teachers in the use of neuro didactic tools*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp369-374>

Doris Peña

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0002-3669-0595>

 dorisneidispenamateo@gmail.com

Eunice Universo Mendez Carvajal

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0008-1681-0549>

 eunicemendez@gmail.com



Resumen

El presente estudio se centra en el nivel de conocimiento y uso de herramientas neurodidácticas por parte de docentes de matemáticas, así como la relación entre la tecnología y la neurodidáctica en el contexto educativo. El problema de investigación radica en la falta de formación adecuada en neurodidáctica y su impacto en la enseñanza de matemáticas. Se justifica por la creciente importancia de la neurociencia en el aprendizaje y la necesidad de que los docentes integren estas estrategias. El objetivo principal es analizar el nivel de conocimiento de los docentes sobre neurodidáctica, su actitud hacia la tecnología y los recursos tecnológicos disponibles en las instituciones educativas. La metodología utilizada fue de tipo cuantitativo, basada en encuestas aplicadas a una muestra de 18 docentes de matemáticas.

Se recolectaron datos mediante un cuestionario estructurado que evaluó el nivel de conocimiento en neurodidáctica, la actitud hacia el uso de tecnología y los recursos disponibles en las escuelas. Los resultados indican que la mayoría de los docentes tiene un nivel medio o bajo de conocimiento en neurodidáctica, especialmente en áreas como las teorías del aprendizaje basadas en neurociencia y el funcionamiento del cerebro en relación con el aprendizaje. A su vez, los docentes manifestaron una actitud positiva hacia la tecnología, aunque indicaron que los recursos tecnológicos en sus instituciones son limitados. En conclusión, es necesaria una mayor capacitación en neurodidáctica y tecnología para que los docentes puedan mejorar la calidad de la enseñanza de matemáticas y aplicar eficazmente estas herramientas en el aula.

Palabras clave: Neurodidáctica, tecnología educativa, formación docente.

Abstract

The present study focuses on the level of knowledge and use of neurodidactic tools by mathematics teachers, as well as the relationship between technology and neurodidactics in the educational context. The research problem lies in the lack of adequate training in neurodidactics and its impact on mathematics teaching. It is justified by the growing importance of neuroscience in learning and the need for teachers to integrate these strategies. The main objective is to analyze the level of knowledge of teachers about neurodidactics, their attitude towards technology and the technological resources available in educational institutions. The methodology used was quantitative, based on surveys applied to a sample of 18 mathematics teachers.

Data were collected through a structured questionnaire that assessed the level of knowledge in neurodidactics, the attitude towards the use of technology and the resources available in schools. The results indicate that the majority of teachers have a medium or low level of knowledge in neurodidactics, especially in areas such as learning theories based on neuroscience and the functioning of the brain in relation to learning. In turn, teachers expressed a positive attitude towards technology, although they indicated that technological resources in their institutions are limited. In conclusion, greater training in neurodidactics and technology is necessary so that teachers can improve the quality of mathematics teaching and effectively apply these tools in the classroom.

Keywords: Neurodidactics, educational technology, teacher training.

1. Introducción

Problema de investigación

Los docentes de matemáticas del nivel primario en Sabaneta, San Juan de la Maguana se ven limitados para adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Esta limitación se traduce en clases estáticas y poco interactivas, donde las herramientas tecnológicas disponibles, si las hay, se utilizan de manera superficial o incluso se ignoran por completo. Como resultado, los estudiantes no tienen la oportunidad de experimentar un aprendizaje activo y participativo, lo que afecta negativamente su comprensión y retención de los conceptos matemáticos. La integración de herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas es esencial para fomentar un aprendizaje activo y participativo, como se destaca en el trabajo de Balladares Burgos (2018), que resalta la importancia del aprendizaje híbrido en la educación moderna.

Tabla 1. *Fundamentación teórica*

Autor/a y Año	Título	Objetivo	Metodología	Resultados clave
Gutiérrez et al. (2020)	Diseño universal para el aprendizaje de las matemáticas en la formación inicial del profesorado	Identificar estrategias del DUA y facilitadores/observadores del aprendizaje	Investigación-acción; escala de valoración y cuestionario abierto	El DUA facilita la comprensión y participación de los estudiantes.
Pasquel (2023)	Plataforma interactiva como estrategia didáctica para el aprendizaje de las matemáticas	Desarrollar una plataforma interactiva para mejorar el aprendizaje de matemáticas	Cuantitativa; encuestas	La plataforma mejoró la enseñanza de matemáticas y el uso de evaluaciones formativas.
Castellanos (2022)	Formación del docente para la enseñanza de las matemáticas	Analizar la formación docente en matemáticas para el futuro de los estudiantes	Documental; análisis de contenido	La formación docente contribuye al desarrollo lógico-matemático de los estudiantes universitarios.
Briones Cedeño (2021)	Estrategias neurodidácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación básica	Investigar la efectividad de las estrategias neurodidácticas.	Análisis cualitativo	Las estrategias neurodidácticas mejoran el aprendizaje activo.

Objetivo

Analizar el Nivel de Capacitación Tecnológica de los docentes de matemáticas del nivel primario en el uso de Herramientas Neurodidácticas en el Centro Educativo San Vicente y Las Granadinas. Sabaneta, San Juan de la Maguana en el año lectivo 2023-2024

Justificación

La investigación respalda la importancia de integrar la tecnología y enfoques neurodidácticos en la enseñanza de las matemáticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, adaptando estrategias a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, según Selwyn (2023), la educación digital debe ser abordada críticamente, lo que resalta la importancia de formar a los docentes en el uso efectivo de herramientas tecnológicas en el aula. Existe una brecha entre las necesidades de los estudiantes y las habilidades de los docentes en el uso de tecnología y herramientas neurodidácticas, que se refleja en el bajo rendimiento académico y desinterés de los estudiantes. Se recopilarán datos empíricos mediante encuestas, entrevistas y observaciones, con análisis estadísticos y cualitativos para generar recomendaciones para la capacitación docente. La investigación busca abordar deficiencias en la enseñanza actual para mejorar la educación matemática y evitar la perpetuación de desigualdades en el rendimiento académico.

2. Metodología

Se desarrolló utilizando un enfoque cuantitativo. Este enfoque se centra en la recolección y análisis de datos numéricos a través de encuestas estructuradas, lo que permite medir de manera precisa los niveles de conocimiento y habilidades de los docentes en relación con la tecnología y las herramientas neurodidácticas.

El diseño de la investigación es descriptivo, cuyo objetivo es caracterizar el nivel de capacitación tecnológica y su aplicación en la enseñanza de las matemáticas. La población estudiada está conformada por docentes de matemáticas del nivel primario del segundo ciclo en el distrito educativo 02-06.

El instrumento principal fue un cuestionario estructurado validado por expertos en educación, con un análisis de confiabilidad mediante el coeficiente de las dos mitades. La recolección de datos se realizó a través de encuestas, y los resultados fueron procesados y analizados en Microsoft Excel, generando gráficos y tablas para una interpretación visual clara de los hallazgos.

3. Resultados y discusión

Tabla 2. Nivel de conocimiento sobre Neuro didáctica

Ítems	¿Cómo calificaría su nivel de conocimiento en...?	(1) MB		(2) B		(3)M		(4)A		(5) MA		Total	%
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Funcionamiento del cerebro relacionado con el aprendizaje.			2	11.1	11	61.1	4	22.2	1	5.6	18	100

Ítems	¿Cómo calificaría su nivel de conocimiento en...?	(1) MB		(2) B		(3)M		(4)A		(5) MA		Total	%
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
2	Teorías del aprendizaje basadas en neurociencia.			7	38.9	5	27.8	6	33.3			18	100
3	Uso de técnicas neurodidácticas en la enseñanza.			7	38.9	9	50.0	2	11.1			18	100
4	Empleo de herramientas neurodidácticas.			8	44.4	6	33.3	4	22.2			18	100
5	Plasticidad cerebral en estrategias de enseñanza.	1	5.6	8	44.4	6	33.3	3	16.7			18	100
Total:		1	5.6	32	177.7	37	205.5	19	105.5	1	5.6		
Promedio:		0.20	1.12	6.4	35.54	7.4	41.1	3.8	21.1	0.20	1.12		

Nota. Escala: Muy Bajo (1) MB, Bajo (2) B, Medio (3) M, Alto (4) A y Muy alto (5) MA

En primer lugar, el promedio general de respuestas indica que la mayoría de los docentes se consideran en niveles intermedios a altos en su conocimiento sobre neurodidáctica. Por ejemplo, unos 7 docentes equivalente al 41.1 % de los participantes califican su nivel de conocimiento en “medio” (M), lo que refleja una familiaridad general con el tema, aunque no un dominio completo. Este hallazgo es consistente con estudios previos que señalan la importancia creciente de la neurociencia en la formación docente, pero también destacan la necesidad de una capacitación más profunda para aplicar efectivamente estos conocimientos en el aula (Pérez, 2023).

4. Conclusiones

En lo que refiere a la actitud de los docentes de matemáticas hacia la tecnología, se puede afirmar que es positiva. Los docentes reconocen el valor de la tecnología en el proceso educativo, especialmente en la enseñanza de matemáticas, y están dispuestos a utilizar herramientas digitales en su práctica. Sin embargo, aunque tienen una actitud favorable, esta disposición no se traduce siempre en un uso efectivo, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer sus competencias tecnológicas.

En definitiva, se concluye que el uso de la tecnología en la aplicación de herramientas neurodidácticas en la enseñanza de matemáticas es esencial para mejorar la atención, motivación y compromiso de los estudiantes. Sin embargo, para que esta integración sea efectiva, es necesaria una formación continua y específica para los docentes. Es evidente la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de tecnologías

educativas y neurodidácticas, de manera que puedan optimizar los recursos disponibles y aplicar estrategias innovadoras en el aula, lo que contribuiría a mejorar los resultados académicos y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

5. Referencias

Balladares Burgos, J. (2018). El Aprendizaje Híbrido y la educación digital del profesorado universitario. *Revista Cátedra*, 1(1), 53-69.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101130>

Briones Cedeño, G. C. (2021). Estrategias neurodidácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación básica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(1), 56-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8272687>

Castellanos, E. T. P. (2022). Formación del docente para la enseñanza de las matemáticas: Una mirada hacia el futuro de los estudiantes universitarios. *REVISTA EDUCARE*, 26(1), 69-88. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3753509004/html/>

Pérez, R. (2023). *Neurodidáctica en la educación: Desafíos y perspectivas*.
<https://www.educacionneurociencia.com>

Selwyn, N. (2023). *Digital education: A critical introduction*.
<https://www.educationaltechnologies.com>

Sesión temática:

Investigación educativa para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje

Coordinadores: Adrián Gutiérrez y Altagacia Frías Paredes
Relatoría: Miguel González



NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN SECUNDARIA: CASO BIOLOGÍA

Levels of reading comprehension of scientific texts in secondary school: biology case

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp377-383>

Fernando José Tapia Luzardo

Universidad Central del Este, Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-8014-1086>

 ftapia@uce.edu.do

Susana Elizabeth Franquel Hernández

Universidad Central del Este, República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0004-4537-6818>

 sf2021-0873@uce.edu.do

Crismery Yuden Louis

Universidad Central del Este, República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0000-0949-4914>

 cy2020-0302@uce.edu.do



Resumen

La comprensión lectora de textos de divulgación científica en Biología es crucial para el aprendizaje efectivo de conceptos científicos. El objeto de este trabajo fue diagnosticar el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes de 4.º de secundaria al leer textos de divulgación científica en biología, participaron 22 estudiantes de secundaria, a quienes se aplicó una prueba de comprensión lectora, con un texto académico de Biología. Se identificaron problemas con conceptos claves y la interpretación de textos, mostraron buenos resultados en el nivel de comprensión lectora literal, sin embargo, no así para los niveles inferencial, evaluativo y creativo; cuestión que subraya la necesidad de implementar estrategias y recursos pedagógicos específicos para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Palabras clave: Comprensión lectora, lectoescritura, textos de ciencias, enseñanza de las ciencias.

Abstract

Reading comprehension of popular science texts in Biology is crucial for the effective learning of scientific concepts. The purpose of this work was to diagnose the level of reading comprehension that 4th grade high school students have when reading popular science texts in biology. 22 high school students participated, to whom a reading comprehension test was applied, with an academic text of Biology. Problems were identified with key concepts and the interpretation of texts, they showed good results at the level of literal reading comprehension, however, not for the inferential, evaluative and creative levels; an issue that highlights the need to implement specific pedagogical strategies and resources to improve students' reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, literacy, science texts, science teaching.

1. Introducción

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que implica la decodificación de palabras y frases, pero también la integración de conocimientos previos y construcción de significados. Implica la capacidad de entender, interpretar y evaluar un texto, comprender sus ideas principales, inferir información, analizar argumentos y evaluar su validez. Según Naranjo & Ávila (2012), la comprensión lectora se desarrolla y mejora a través de la interacción con diversos tipos de textos y la aplicación de estrategias didáctico-cognitivas. La importancia de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria es fundamental para el éxito académico y el aprendizaje a lo largo de la vida. Cárdenas y Guevara (2013) destacan: adecuada comprensión lectora permite acceder al conocimiento, participar de manera efectiva en procesos educativos y desarrollar pensamiento crítico.

Según Marbá, Márquez & Sanmartí (2009), se identifican cuatro niveles de comprensión lectora: literal, inferencial, creativa y evaluativa. El primero facilita la localización de información explícita en el texto. La lectura inferencial está orientada a permitir al estudiante interpretar el significado subyacente a lo explícitamente expresado. En la lectura evaluativa se analizan evidencias y factores contextuales, promoviendo una lectura crítica. Finalmente, la lectura creativa fomenta la aplicación del nuevo conocimiento a diferentes contextos o situaciones.

Los jóvenes de educación secundaria se enfrentan a textos más complejos y especializados en diversas áreas del conocimiento. En el contexto educativo dominicano el desarrollo de la lectoescritura es afectado entre otras cosas, por una enseñanza centrada en la memorización en lugar de promover el pensamiento crítico (Sánchez, Salazar & Muñoz, 2024). Por otro lado, la dependencia excesiva de herramientas tecnológicas es un tema recurrente, pues muchos estudiantes se ven atraídos por textos breves y fragmentados, como los mensajes en redes sociales, obstaculizando su capacidad para comprender textos complejos.

En República Dominicana, según informa el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2023) en su página Web, en los resultados de la prueba PISA del año 2022, los estudiantes obtuvieron puntuaciones por debajo del promedio en comprensión lectora; resultados similares a los obtenidos en las Pruebas Nacionales. Los resultados sugieren que un alto porcentaje de estudiantes no alcanzan los niveles básicos de comprensión lectora, afectando su rendimiento, y comprometiendo su capacidad para enfrentar la educación superior.

Con miras a la alfabetización científica, el objetivo de este trabajo se centró en la comprensión lectora de textos de biología, por naturaleza, impersonales y técnicos. Según Muñoz et al (2013), enseñar biología se enfrenta a retos importantes: los estudiantes poseen deficiencias en habilidades básicas de lectoescritura y tienen

dificultades para entender conceptos abstractos (Arteaga & Tapia, 2009), limitando su capacidad para interpretar y comprender los textos que leen.

Ante este panorama, se planteó diagnosticar el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes de 4.º de secundaria al leer textos de divulgación científica en biología; como base para diseñar futuras intervenciones que mejoren la problemática.

2. Metodología

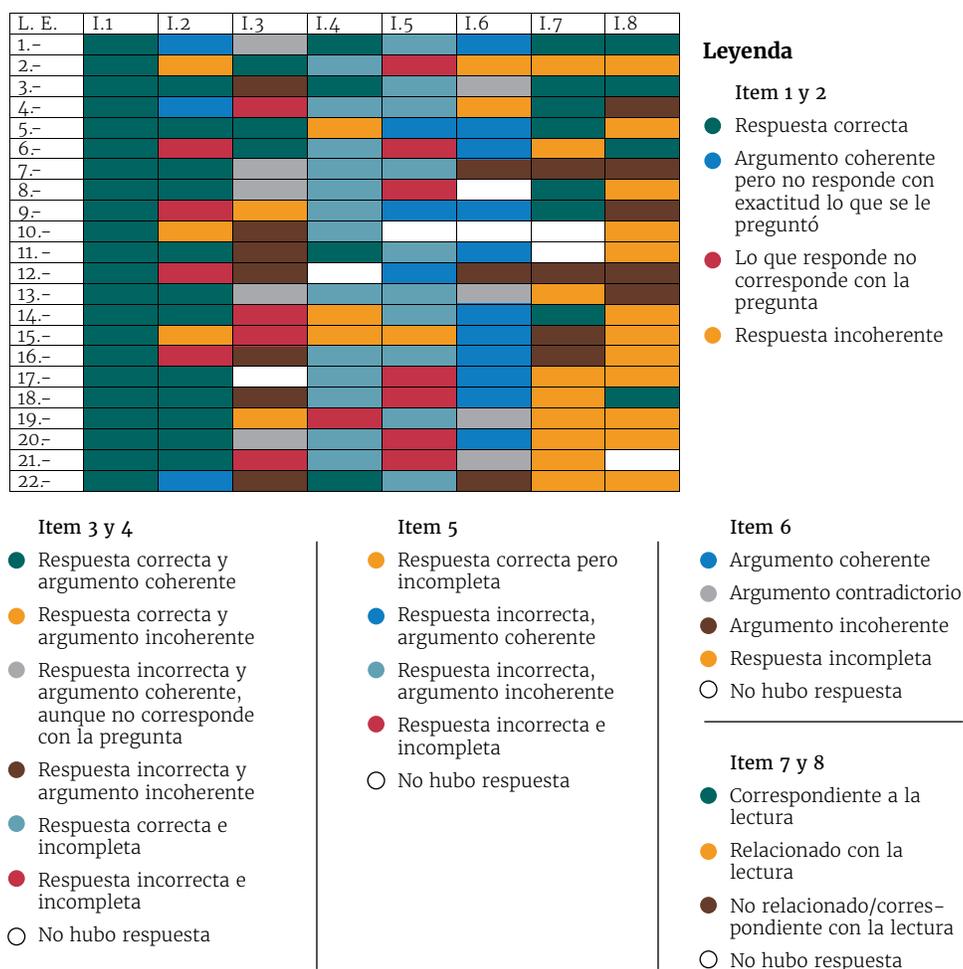
Se trata de un estudio descriptivo y analítico, con enfoque cualitativo y diseño no experimental, de campo. Se utilizó el método deductivo, partiendo de la teoría y el inductivo al estudiar casos particulares se establecieron las categorías de análisis. La técnica utilizada fue una prueba de comprensión lectora, cuyo instrumento constó de un texto de divulgación científica en biología sobre el desarrollo embrionario tomado de Kant Academid, y un cuestionario de 8 preguntas sobre el texto, dos por cada nivel de comprensión lectora: literal, inferencial, evaluativo y creativo. Participaron 22 estudiantes de 4.º grado de secundaria de un Centro Educativo Público de la Romana, República Dominicana, seleccionados por criterios de conveniencia (Permiso de acceso al Centro y consentimiento de los estudiantes). Se realizó un análisis de texto de las respuestas de los estudiantes. Para la validez y confiabilidad de los resultados, el instrumento fue revisado por expertos, quienes brindaron su retroalimentación; del mismo modo, las interpretaciones realizadas por los investigadores se sometieron al juicio de los participantes.

3. Resultados y discusión

Al realizar el análisis de las respuestas se establecieron categorías de acuerdo con el tipo de pregunta (nivel evaluado). Así para el nivel de comprensión lectora literal, en el ítem 1 se preguntó por las etapas del desarrollo embrionario. Como se observa en la figura 1, todos los estudiantes contestaron de manera correcta. En el caso del ítem 2: ¿Qué cosa ocurre durante el proceso de diferenciación celular? La mayoría de los estudiantes contestaron correctamente, varios dieron respuestas que no correspondían con la pregunta, algunos proporcionaron respuestas incoherentes y otras, aunque coherentes, no respondían exactamente la pregunta.

Respecto a estos dos ítems del nivel literal, se deduce que los estudiantes, en su mayoría, no tienen dificultad para este nivel de comprensión lectora, coincidiendo con Marbá et al (2009). Los que presentaron dificultades lo hicieron en la pregunta dos, pues no encontraron con exactitud el enunciado que contestaba dicha pregunta.

Figura 1. Análisis de respuestas de estudiantes: ítems 1 y 2 (nivel literal), ítems 3 y 4 (nivel inferencial), ítems 5 y 6 (nivel evaluativo), ítems 7 y 8 (nivel creativo). La interpretación de los colores se registra en las respectivas leyendas para cada grupo de ítems



Respecto al nivel de comprensión lectora inferencial, en el ítem 3 se realizó una afirmación falsa: las distintas células del cuerpo de una persona que constituyen los diferentes órganos (ojo, hígado, corazón, cerebro), contienen una información genética diferente, por ello tienen funciones diferentes; y se pidió argumentar la respuesta: la figura 1 muestra que casi todos tuvieron dificultad para contestar esta pregunta correctamente y proporcionar un argumento válido. La mayoría proporcionó respuestas incorrectas/incompletas y argumentos incoherentes, otros no contestaron.

En el ítem 4 se expone un fenómeno: “durante el proceso de formación del niño suelen morir muchas células. Indique como se llama ese fenómeno y porqué sería importante”. En su mayoría las respuestas fueron incompletas, respondiendo una sola pregunta; otros contestaron de correctamente una pregunta; y en la otra, daban

una respuesta incoherente, algunos no contestaron. Como se aprecia, en el nivel de comprensión lectora inferencial fue más difícil para los estudiantes emitir respuestas acertadas, similar a los hallazgos de Naranjo y Ávila (2012), pues identificar de manera indirecta la respuesta en el texto, implicó mayor dificultad.

Los ítems 5 y 6 referidos al nivel de comprensión lectora evaluativo; en el primero, se preguntó: Si un óvulo es fecundado por dos espermatozoides ¿Cómo sería su información genética? ¿Qué cosa cree Usted que pasaría o cual sería la consecuencia de este evento? Apenas un estudiante contestó correctamente una de las preguntas, ninguno proporcionó un argumento acorde a lo que establece la ciencia. En su mayoría proporcionaron respuestas incoherentes o incompletas.

En la pregunta 6, que decía: ¿Está Usted de acuerdo que, una vez fecundado el óvulo, se puede hablar de un nuevo ser? Por tanto ¿tiene derecho a desarrollarse? Se solicitó justificara su respuesta. Como se trataba de una pregunta de opinión, ninguna respuesta es incorrecta, por tanto, se estableció como criterio la coherencia o no de su justificación. En su mayoría los estudiantes establecieron justificaciones coherentes a su postura con respecto a la pregunta. Algunos dieron respuestas incoherentes y en cuatro casos dieron respuesta a la primera pregunta, pero contradecía su postura al justificar su idea.

Con relación al nivel de comprensión lectora creativo, en el ítem 7 se pidió formular un título para la lectura realizada. El análisis de las respuestas permitió determinar su correspondencia o relación con la lectura. En la figura 1 se evidencia que una cantidad significativa de los estudiantes otorgaron un título relacionado al texto. Sin embargo, no correspondían a la intención general de la lectura. Una cantidad menor fueron más asertivos proporcionando títulos que correspondían totalmente al texto. Otros colocaron títulos no relacionados y dos estudiantes no dieron respuesta.

En el ítem 8, se pidió copiar o dibujar una imagen para el texto. Gran parte de los estudiantes realizaron dibujos relacionados con una palabra o un párrafo de la lectura. Cinco ellos hicieron dibujos no correspondientes ni relacionados con el texto, y otros cuatro alumnos realizaron dibujos que correspondían con los rasgos generales de la lectura. Este nivel creativo, representó una dificultad para alcanzarlo.

4. Conclusiones

La mayoría de los estudiantes, solo alcanzaron el nivel de comprensión lectora literal, a partir de ahí, empezaron a proporcionar una mayor cantidad de respuestas incoherentes, incompletas o contradictorias.

Gran número de estudiantes mostró poco conocimiento sobre temas como: cromosomas, cruce genético, proceso de meiosis y mitosis, fecundación y etapas del

desarrollo, temas que para el grado debieran mostrar mayor dominio y comprensión. Se resaltan confusiones sobre cómo ocurre un embarazo monocigótico y dicigótico.

Entre otros hallazgos, durante la aplicación de la prueba los estudiantes refirieron no conocer y nunca haber escuchado en clase términos o fenómenos como apoptosis, diferenciación celular, ser vivo diploide; incluso se explicó el significado de la palabra “enumere”, pues no comprendían la pregunta.

Este trabajo revela aspectos claves para considerar en el diseño de estrategias educativas efectivas. Es necesario implementar estrategias y recursos pedagógicos específicos para mejorar la comprensión de textos científicos en los estudiantes. El problema en secundaria requiere atención especial por relevancia.

5. Referencias

- Arteaga Quevedo, Y. J., & Tapia Luzardo, F. J. (2009). Núcleos problemáticos en la enseñanza de la biología. *Educere*, 13(46), 719–724. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218016.pdf>
- Cárdenas, K., & Guevara, Y. (2013). Comprensión lectora en alumnos de secundaria. intervención por niveles funcionales. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(1), 67–83. <https://r.issu.edu.do/C4>
- Marbá, A., Márquez, C., & Sanmartí, N. (2009). ¿Qué implica leer en clase de ciencias? *Alambique*, 59, 102–111. <https://r.issu.edu.do/1TE>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (5 de diciembre de 2023). *República Dominicana obtiene sus mejores resultados en Prueba PISA 2022*. <https://r.issu.edu.do/WFZ>
- Muñoz, E., Muñoz, L., García, M., & Granado, L. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza–aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 13(3), 772–804.
- Naranjo, E., & Ávila, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico–cognitiva. *Didáctica Y Educación*, 3(1), 103–110. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/78>
- Sánchez, P. A. A., Salazar, R. D. P. T., & Muñoz, J. L. V. (2024). Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10474–10499. <https://r.issu.edu.do/b7v>

ESTRATEGIAS A PARTIR DE LA POESÍA

Strategies Based on Poetry

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp385-392>

Mercy de la Cruz Paulino

Universidad Autónoma de Santo Domingo,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0008-3506-4705>

 mercydelacruzpaulino@gmail.com



Resumen

La investigación “Estrategias a partir de la poesía” aborda la problemática de la disminución del uso de la poesía en los programas educativos, percibida como un género literario complejo y poco práctico. Esta relegación ha limitado el desarrollo de competencias críticas, creativas y emocionales en los estudiantes. El objetivo del estudio es diseñar e implementar estrategias innovadoras que permitan integrar la poesía en la enseñanza, mejorando el proceso de aprendizaje y fomentando habilidades lingüísticas, literarias y humanas. Justificada por la necesidad de revitalizar la poesía como herramienta pedagógica, esta investigación busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. La metodología empleada es de enfoque mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. Se utilizaron cuestionarios y diarios reflexivos para evaluar la percepción y el impacto de las estrategias en estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Se aplicaron también herramientas de análisis crítico y escritura creativa. Los resultados evidencian un incremento significativo en la capacidad de análisis crítico y escritura poética, quienes mejoraron su habilidad para interpretar y producir poesía, además de expresar emociones y desarrollar empatía. Los estudiantes manifestaron una percepción positiva sobre la utilidad de la poesía para fortalecer sus competencias. En conclusión, las estrategias basadas en la poesía lograron mejorar tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal de los estudiantes, reafirmando el valor de la poesía como recurso educativo esencial en el contexto contemporáneo.

Palabras clave: Poesía, enseñanza, aprendizaje, estrategias didácticas.

Abstract

The research “Strategies based on poetry” addresses the problem of the decrease in the use of poetry in educational programs, perceived as a complex and impractical literary genre. This relegation has limited the development of critical, creative and emotional competencies in students. The objective of the study is to design and implement innovative teaching strategies that allow poetry to be integrated into teaching, improving the learning process and promoting linguistic, literary and human skills. Justified by the need to revitalize poetry as a pedagogical tool, this research seeks to contribute to the comprehensive development of students. The methodology used is a mixed approach, combining qualitative and quantitative techniques. Questionnaires, interviews and reflective diaries were used to evaluate the perception and impact of teaching strategies in students at the Autonomous University of Santo Domingo (UASD). Critical analysis and creative writing tools were also applied. The results show a significant increase in the students’ capacity for critical analysis and poetic writing, who improved their ability to interpret and produce poetry, in addition to expressing emotions and developing empathy. The students expressed a positive perception about the usefulness of poetry to strengthen their skills. In conclusion, teaching strategies based on poetry managed to improve both the academic performance and personal development of students, reaffirming the value of poetry as an essential educational resource in the contemporary context.

Keywords: Poetry, teaching, learning, didactic strategies.

1. Introducción

En la actualidad, la enseñanza de la poesía enfrenta desafíos significativos que han provocado su relegación en los programas educativos. Esta tendencia ha contribuido a que la poesía sea percibida como un género literario difícil de abordar y de escasa aplicabilidad para el desarrollo de competencias académicas. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo explorar las causas de esta problemática y proponer estrategias que permitan revitalizar su enseñanza.

La pesquisa está estructurada en una parte introductoria en la que se establece el contexto en el que se desarrolla el estudio, con énfasis en el planteamiento del problema, fundamentación teórica, asimismo, se presentarán los objetivos de la investigación y se justifica la importancia del estudio.

El aparato de metodología describe el enfoque de investigación-acción adoptado en el estudio. Se explicará el diseño de la investigación y la población objeto de estudio. En la sección de resultados y discusión se presentarán los hallazgos obtenidos. Por último, se sintetizarán los hallazgos más relevantes de la investigación, destacando cómo las estrategias implementadas lograron fomentar un mayor interés y aprecio por la poesía entre los estudiantes.

Planteamiento del problema

En los últimos años, la poesía ha sido sistemáticamente relegada en los programas educativos, lo que ha llevado a su percepción como un género literario complejo y, a menudo, poco práctico para el desarrollo de competencias académicas. Esta tendencia se ha derivado en una presencia limitada de la poesía en el currículo escolar, donde predominan enfoques más utilitaristas que priorizan otros géneros literarios. Como consecuencia, los estudiantes se ven privados de la oportunidad de explorar la riqueza de la poesía, lo que puede limitar su capacidad para conectar emocionalmente con los textos y desarrollar habilidades críticas.

Ante este contexto, surge la necesidad de revitalizar la enseñanza de la poesía, mediante la creación de estrategias que permitan a los docentes integrar en su práctica pedagógica. Este estudio busca atender dicha problemática a través de la implementación de estrategias que pretenden fomentar una mayor apreciación de la poesía, también contribuir a su formación como individuos críticos, creativos y emocionalmente conectados con su entorno.

Fundamentación Teórica

La fundamentación teórica está sustentada en trabajos como el de Carrillo et al. (2019) en Propuesta de estrategia para el tratamiento pedagógico a la poesía en la universidad ecuatoriana, diseñan una estrategia pedagógica estructurada en cinco fases

para fomentar el estudio de la poesía local en las universidades ecuatorianas. Mediante entrevistas, encuestas y actividades pedagógicas, se buscó fortalecer la identidad cultural y las competencias interpretativas de los estudiantes. La estrategia destacó la importancia de superar métodos tradicionales, integrando la poesía como herramienta formativa que promueve el pensamiento crítico, la creatividad y el aprecio estético, contribuyendo al desarrollo integral de los alumnos y al fortalecimiento de su conexión con la cultura.

Llaza (2019), en *El rol de la poesía en la universidad contemporánea*, analiza cómo la poesía contribuye a la formación emocional, ética y cognitiva de los estudiantes universitarios, destacando su relevancia en la búsqueda de la verdad y el pensamiento crítico. Mediante un enfoque teórico que incluye conceptos como el objetivo correlativo y la imaginación auditiva, el autor argumenta que la poesía, al trascender los límites del lenguaje, permite imaginar nuevas realidades, enfrentar la incertidumbre y desarrollar habilidades de conceptualización y creatividad. En un contexto universitario dominado por el utilitarismo, la poesía se presenta como una herramienta educativa esencial para formar personas libres, reflexivas y conectadas con la verdad, la belleza y la justicia.

López-Pasarín (2016), en *Teoría y práctica del análisis de textos poéticos*, propone un modelo teórico-práctico estructurado en ocho niveles para el análisis poético, desde lo fonológico hasta lo pragmático. Basado en la retórica clásica, la neoretórica y la estilística estructural, el autor desarrolla un enfoque inclusivo que permite clasificar y analizar figuras poéticas aplicadas a distintos contextos, incluyendo la poesía española contemporánea. Mediante una revisión crítica de modelos existentes y ejemplos prácticos, se destaca la utilidad de este método para superar enfoques fragmentados, integrando dimensiones estilísticas y pragmáticas. Este modelo fomenta el análisis riguroso, el pensamiento crítico y el aprecio estético, contribuyendo al enriquecimiento de los estudios literarios y a la comprensión profunda de la poesía.

Objetivo General:

Evaluar la efectividad de las estrategias basadas en la poesía en el desarrollo de competencias lingüísticas, literarias y emocionales en estudiantes de diferentes carreras de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Objetivos Específicos:

1. Diagnosticar el nivel de conocimiento previo de los estudiantes sobre la poesía y su capacidad para analizar y crear textos poéticos antes de la implementación de las estrategias.
2. Analizar el impacto de las estrategias pedagógicas en el desarrollo de competencias de análisis crítico, escritura creativa y comunicación efectiva a través de la poesía.

3. Evaluar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de las estrategias implementadas.

Justificación

La poesía ofrece una oportunidad para abordar el aprendizaje desde una perspectiva integral, donde convergen la expresión creativa, el desarrollo de competencias comunicativas y el fortalecimiento de valores y emociones. Sin embargo, en muchos contextos educativos, su enseñanza ha sido relegada.

La investigación sobre la implementación de estrategias a partir de la poesía se justifica teóricamente por la necesidad de abordar la enseñanza de la poesía desde un marco contemporáneo que reconoce su relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes. Desde el punto de vista metodológico, la elección de la investigación-acción como enfoque principal se justifica por su capacidad para combinar la reflexión teórica con la práctica pedagógica.

A nivel social, la relevancia de esta investigación radica en su potencial para contribuir a la formación de individuos más críticos, empáticos y creativos. En un contexto global donde la comunicación efectiva y la capacidad de análisis son habilidades cada vez más valoradas.

2. Metodología

El diseño de la investigación fue bajo el enfoque cualitativo. En cuanto a las técnicas utilizadas, la observación participante para documentar las interacciones de los estudiantes durante las sesiones. Además, se realizaron entrevistas, lo que permitió ver sus percepciones sobre las estrategias implementadas y la incidencia después de su aplicación.

La población objeto de estudio en esta investigación estuvo conformada por 80 estudiantes de la asignatura de Lengua Española Básica II, divididos en 3 secciones, pertenecientes a diversas carreras de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), elegidos por conveniencia, ya que son partes de los estudiantes a los cuales la docente-investigadora les imparte esa asignatura.

3. Resultados

Desarrollo de competencias de análisis crítico

Uno de los resultados de la investigación fue el aumento en la capacidad de análisis crítico de los estudiantes, evidenciado a través de sus producciones poéticas y análisis literarios. Al comparar los resultados iniciales con los finales, se observó un incremento en las interpretaciones, en las que los estudiantes fueron capaces de identificar implicaturas y recursos estilísticos.

Tabla 1. Evaluación de la capacidad de análisis crítico

Aspectos Evaluados	Antes de la Intervención (%)	Después de la Intervención (%)
Identificación de figuras literarias	45 %	78 %
Interpretación de implicaturas	32 %	71 %
Uso de recursos estilísticos	40 %	82 %
Capacidad de análisis crítico	38 %	80 %

Los resultados muestran una mejora en la capacidad de análisis crítico de los estudiantes tras la intervención. Antes de la intervención, los porcentajes de desempeño eran bajos en todos los aspectos evaluados: identificación de figuras literarias (45 %), interpretación de implicaturas (32 %), uso de recursos estilísticos (40 %) y capacidad de análisis crítico (38 %). Después de la intervención, se evidenció un aumento considerable en todos los indicadores: identificación de figuras literarias (78 %), interpretación de implicaturas (71 %), uso de recursos estilísticos (82 %) y capacidad de análisis crítico (80 %).

Percepción de los estudiantes sobre el impacto de la poesía

La Tabla 2: presenta los resultados de la percepción de los estudiantes sobre el impacto de la poesía en el desarrollo de competencias transversales clave, tanto antes como después de la intervención. Se evaluaron tres aspectos fundamentales: comunicación efectiva, pensamiento crítico y capacidad de empatía.

Tabla 2. Percepción de los estudiantes sobre el impacto de la poesía

Competencias Transversales	Antes (%)	Después (%)
Comunicación efectiva	50 %	85 %
Pensamiento crítico	40 %	82 %
Capacidad de empatía	45 %	80 %

Estos hallazgos reflejan un cambio en la percepción de los estudiantes sobre el impacto de la poesía en el desarrollo de competencias transversales. Antes de la intervención, los porcentajes eran moderados: comunicación efectiva (50 %), pensamiento crítico (40 %) y capacidad de empatía (45 %). Después de la intervención, estos valores experimentaron un incremento significativo, alcanzando un 85 % en comunicación efectiva, 82 % en pensamiento crítico y 80 % en capacidad de empatía.

4. Discusión

La investigación realizada sobre estrategias a partir de la poesía encuentra puntos de convergencia con los estudios previos de Carrillo et al. (2019), Llaza (2019) y López-Pasarín (2016). Carrillo et al. resaltan la importancia de superar métodos tradicionales mediante estrategias pedagógicas que integren la poesía como herramienta formativa, un enfoque que coincide con el impacto positivo observado en nuestra intervención. Los resultados muestran un aumento considerable en la identificación de figuras literarias (del 45 % al 78 %), interpretación de implicaturas (del 32 % al 71 %) y uso de recursos estilísticos (del 40 % al 82 %), lo que confirma la capacidad de la poesía para promover habilidades analíticas y críticas, alineándose con la visión de Carrillo et al. sobre la poesía como un medio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Llaza (2019) destaca la relevancia de la poesía para el desarrollo ético, emocional y cognitivo en estudiantes universitarios, argumentando que esta permite imaginar nuevas realidades y enfrentar la incertidumbre, contribuyendo al pensamiento crítico y la creatividad. Nuestros resultados, especialmente el incremento en el pensamiento crítico percibido por los estudiantes (del 40 % al 82 %), refuerzan esta perspectiva. Además, el impacto de la poesía en competencias transversales como la empatía (del 45 % al 80 %) y la comunicación efectiva (del 50 % al 85 %) evidencia la capacidad de la poesía para trascender lo académico, fomentando una formación más reflexiva y conectada con valores humanos, como también sostiene Llaza (2019).

Por último, la propuesta metodológica de López-Pasarín (2016), basada en un modelo estructurado en ocho niveles para el análisis poético, encuentra eco en el enfoque de nuestra intervención. La mejora en la capacidad de análisis crítico de los estudiantes (del 38 % al 80 %) y su habilidad para identificar recursos estilísticos demuestra cómo un método sistemático puede enriquecer la comprensión poética. Al igual que el modelo de López-Pasarín, nuestra estrategia fomenta un análisis riguroso y fomenta el aprecio estético, contribuyendo a la consolidación de una enseñanza de la poesía que forma académicamente, en valores estéticos y culturales.

5. Conclusiones

La pesquisa sobre estrategias a partir de la poesía, refleja una alineación entre los objetivos planteados y los hallazgos obtenidos, evidenciando la efectividad de las estrategias implementadas en el desarrollo de competencias lingüísticas, literarias y emocionales en los estudiantes.

Con referencia al objetivo de diagnosticar el nivel de conocimiento previo de los estudiantes sobre la poesía y su capacidad para analizar y crear textos poéticos antes de la implementación de las estrategias. Reveló que los estudiantes presentaban un conocimiento limitado sobre la poesía, lo que se reflejaba en dificultades para identificar figuras literarias, interpretar implicaturas y desarrollar un análisis crítico profundo.

Esto evidenció la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer estas competencias.

Por otro lado, al analizar el impacto de las estrategias pedagógicas en el desarrollo de competencias de análisis crítico, escritura creativa y comunicación efectiva a través de la poesía. La implementación demostró ser efectiva, generando avances significativos en la capacidad de análisis crítico, el uso de recursos estilísticos y la comunicación efectiva. Los estudiantes mejoraron su comprensión de la poesía y su habilidad para aplicarla en contextos creativos y analíticos, evidenciando un progreso tanto en competencias técnicas como en habilidades transversales.

En el último objetivo de evaluar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de las estrategias implementadas. Los estudiantes valoraron positivamente las estrategias aplicadas, destacando su impacto en el desarrollo personal y académico. Además de fortalecer habilidades analíticas y comunicativas, la experiencia poética promovió un mayor nivel de empatía y conexión emocional, reflejando la relevancia de estas herramientas pedagógicas en su formación integral.

En el epílogo, la investigación demuestra que la poesía puede ser una herramienta pedagógica en la formación integral de los estudiantes. Las estrategias aplicadas lograron aumentar el conocimiento y las habilidades literarias de los participantes, también generaron un mayor aprecio por la poesía como forma de expresión y análisis crítico.

5. Referencias

- Carrillo, D. V., Pérez, O. G. B., Galarza, F. C., Patiño, E. M., Erazo, L. V., & Rodríguez, H. C. (2019). Propuesta de Estrategia para el tratamiento pedagógico a la poesía en la universidad ecuatoriana. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6.
- Llaza, C. (2019). El rol de la poesía en la universidad contemporánea. *Persona & Cultura*, (16), 33-49.
- López-Pasarín Basabe, A. (2016). *Teoría y práctica del análisis de textos poéticos*. Devenir.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPETENCIA ORAL Y ESCRITA EN FRANCÉS, ESTUDIANTES DE TERCER GRADO

*Factors influencing oral and written
proficiency in French, 3rd grade secondary
school students*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp393-399>

Madona Cherestil

Ministerio de Educación de la República Dominicana,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0000-7817-0761>

 madonach87@gmail.com



Resumen

Hoy en día, el francés es el segundo idioma de lenguas extranjera enseñada en las escuelas dominicanas, representando una herramienta clave para acceder a oportunidades en el mundo global. No obstante, el bajo nivel de competencia oral y escrita en los estudiantes del primer ciclo de secundaria plantea un desafío educativo importante. Esta investigación tiene como objetivo analizar los factores que influyen en el desarrollo de dicha competencia en estudiantes de 3.º grado de secundaria del distrito 15-01. Se utilizó un enfoque mixto con diseño descriptivo y preexperimental. La recolección de datos incluyó encuestas, evaluación diagnóstica, entrevistas a diez docentes, grupo focal con especialistas y observación en el aula. El análisis fue realizado mediante los programas SPSS y Atlas.ti. Los hallazgos revelan limitaciones como baja motivación, poca práctica, falta de docentes capacitados y acceso desigual a recursos tecnológicos. Sin embargo, también se identificaron actitudes positivas, como el interés de algunos docentes por actualizar sus metodologías y el entusiasmo de estudiantes motivados por sus aspiraciones futuras. Se concluye que es imprescindible fortalecer la formación del profesorado, optimizar el uso de recursos disponibles y aplicar estrategias pedagógicas activas que impulsen el aprendizaje del francés y favorezcan el desarrollo integral del alumnado.

Palabras clave: Motivación, interés, competencia oral, competencia escrita, idioma francés.

Abstract

Nowadays, French is the second foreign language taught in Dominican schools, representing a key tool for accessing opportunities in a globalized world. However, the low level of oral and written competence among first-cycle secondary students presents a significant educational challenge. This study aims to analyze the factors that influence the development of this competence in 3rd-grade secondary students in district 15-01. A mixed-methods approach with a descriptive and pre-experimental design was used. Data collection included surveys, diagnostic evaluations, interviews with ten teachers, a focus group with specialists, and classroom observations. The analysis was conducted using SPSS and Atlas.ti software. Findings reveal limitations such as low motivation, limited practice, lack of trained teachers, and unequal access to technological resources. However, positive attitudes were also identified, such as the interest of some teachers in updating their methodologies and the enthusiasm of students motivated by their future aspirations. It is concluded that strengthening teacher training, optimizing the use of available resources, and applying active pedagogical strategies are essential to boosting French language learning and fostering students' overall development.

Keywords: Motivation, interest, oral proficiency, written proficiency, french language.

1. Introducción

En la República Dominicana, el francés es la segunda lengua extranjera obligatoria en el currículo, impartida desde 1.º hasta 6.º de secundaria (Félix & Morillo, 2023, pág. 192). Los docentes reciben capacitación continua para que los estudiantes alcancen los niveles A1.3 y A2.2 del MCER, con el apoyo de INAFOCAM y la Alianza Francesa, que promueven formación docente y métodos innovadoras. (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2019, pág. 34).

Sin embargo, diagnósticos en escuelas públicas muestran que muchos estudiantes no alcanzan un dominio adecuado del francés, especialmente en lo oral y escrito. En el Instituto Politécnico Max Henríquez Ureña, incluso los mejores admitidos presentaron deficiencias; el 58 % de los alumnos de 3.º grado obtuvo calificaciones por debajo de 70. García y Cruz (2016) señalan que la motivación del alumno en el aula depende del papel del profesor y de estrategias que fomenten el desafío intelectual y la participación activa. Su ausencia limitar el aprendizaje (págs. 88–89). Estos factores resaltan la importancia de enfoques pedagógicos actualizados (Fernández Celis, 2017).

Objetivo general

Analizar los principales factores que inciden en el desarrollo de la competencia oral y escrita en francés como lengua extranjera en los estudiantes de 3.º grado de secundaria de las escuelas públicas del distrito 15-01.

Objetivos específicos

- Examinar el nivel de desarrollo de la competencia oral y escrita en francés como lengua extranjera.
- Identificar los factores que limitan el avance de dichas competencias.
- Evaluar las razones de la desmotivación y el desinterés hacia el aprendizaje del francés.
- Determinar los estilos y estrategias de aprendizaje utilizados por los estudiantes para mejorar la producción oral y escrita.

Justificación

La literatura reciente sobre la enseñanza del francés en el país evidencia diversas debilidades estructurales, como la falta de docentes especializados, limitaciones en la infraestructura educativa y escasa motivación estudiantil. Esta situación resalta la necesidad de una intervención educativa más robusta y contextualizada tanto para el MINERD y los estudiantes de secundaria (Medina, 2023).

La presente investigación aporta al campo de la didáctica de lenguas extranjeras al analizar la relación entre recursos disponibles, prácticas docentes y resultados de aprendizaje, llenando un vacío en la literatura sobre la enseñanza del francés en contexto de escuelas pública del país. Asimismo, se exploran estrategias didácticas efectivas desde una perspectiva local, lo que permite identificar buenas prácticas replicables en entornos similares.

2. Metodología

La investigación utilizó un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) con diseño descriptivo y preexperimental, centrado en los factores que afectan la motivación y el aprendizaje del francés en estudiantes de tercer grado del distrito 15-01.

Se aplicaron encuestas a 193 estudiantes sobre motivación, actitudes y recursos; entrevistas a 10 docentes sobre estrategias y percepciones; grupos focales con expertos para proponer mejoras; evaluación diagnóstica; y revisión documental para contextualizar los resultados.

El análisis cuantitativo se realizó con ANOVA y Spearman, y los datos cualitativos se procesaron con ATLAS.ti para identificar patrones temáticos.

El estudio se desarrolló entre mayo y junio de 2024, focalizándose en las competencias oral y escrita de los estudiantes, con una muestra de 193 alumnos y 5 docentes.

3. Resultados y discusión

Encuesta a los estudiantes

Tabla 1. Motivación y percepción sobre la importancia del francés

Aspectos	N	Porcentaje
Considero el francés importante	58	30 %
El francés debe seguir enseñándose	69	36 %
Me esfuerzo por practicar el francés	14	7 %
Estudio francés para trabajar	33	17 %
Estudio francés para viajar	19	10 %
Total	193	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de las encuestas.

De 193 estudiantes encuestados, 36 % considera que el francés debe enseñarse, 30 % lo ve importante, 17 % lo estudia por trabajo y 10 % por viajar. Los datos

muestran baja motivación práctica y limitada percepción de su relevancia, afectando la competencia oral y escrita.

Tabla 2. *Desafíos en proceso de aprendizaje*

Aspecto	N	Porcentaje
Vocabulario	50	26 %
Pronunciación	15	8 %
Gramática	43	22.2 %
Comprensión auditiva	25	13 %
Producción oral	60	31.8 %
Total	193	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de las encuestas.

Según la Tabla 2, las principales dificultades son producción oral (31,8 %), vocabulario (26 %) y gramática (22,2 %). Comprensión auditiva (13 %) y pronunciación (8 %) presentan menores obstáculos, mostrando que las habilidades productivas y léxicas requieren mayor atención.

Hallazgos de las entrevistas a docentes

Los docentes reportaron utilizar diversas estrategias en su enseñanza del francés:

Tabla 3. *Opinión sobre factores que afectan el desarrollo de competencias en francés*

Categoría	N	Frecuencia	Cita representativa
Entorno familiar	3	30 %	“El entorno familiar es importante en el aprendizaje del francés.”
Socioeconómicos	1	10 %	“Los problemas socioeconómicos limitan los recursos de aprendizaje.”
Práctica	4	40 %	“La falta de práctica fuera del aula dificulta el progreso.”
Exposición	2	20 %	“La limitada exposición al francés fuera de clase afecta el desarrollo de las competencias.”
Total	10	100 %	

Nota. Elaboración propia a partir de los datos entrevistas cualitativas a docentes.

La Tabla 3, los docentes indican que la falta de práctica fuera del aula (40 %), el entorno familiar poco favorable (30 %) y la escasa exposición al idioma (20 %) limitan el desarrollo de competencias. Solo un 10 % señala problemas socioeconómicos.

Tabla 4. Estrategias en la enseñanza del francés

Categoría	N	Frecuencia	Cita representativa
Integración de habilidades	5	50 %	“Sí, lecturas y audios.”
Uso de diálogos y juegos	3	30 %	“Utilizo diálogos, juegos de roles, debates y presentaciones orales.”
Enfoque comunicativo	2	20 %	“Me baso en el enfoque: comunicativo y tareas.”
Total	10	100 %	

Nota. Elaboración propia a partir de las encuestas y entrevistas cualitativas a docentes.

La Tabla 4 muestra las estrategias más empleadas por los docentes en la enseñanza del francés. La integración de habilidades es la más frecuente (50 %), combinando lecturas y audios. Un 30 % usa diálogos, juegos de roles y debates para fomentar la interacción. Por último, el enfoque comunicativo se reporta en un 20 %, priorizando tareas y actividades prácticas.

Hallazgos del grupo focal

Tabla 5. ¿Cómo perciben el nivel de desarrollo de competencias oral y escrita en los estudiantes adolescentes de secundaria?

Categoría	Algunas respuestas de los participantes
Falta de interés en el idioma	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Muchos cumplen requisito sin interés real. ⊙ Poca motivación limita el aprendizaje.
Insuficiencia de clases	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ El francés sólo se imparte dos horas a la semana, a partir de 1ro de secundaria. lo cual limita el desarrollo de competencias. Y en 3.er grado será su ultimo año al ser politécnico.
Docentes no especializados	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Algunos docentes no son del área de francés.

Nota. Elaboración propia a partir de los datos del grupo focal.

La Tabla 5 refleja que los expertos consideran limitantes la falta de interés por el idioma, la escasa carga horaria y la formación insuficiente del profesorado, lo que obstaculiza el desarrollo de competencias comunicativas.

4. Conclusiones

El nivel de competencia oral y escrita en francés de los estudiantes de tercer grado del distrito 15-01 se ubica mayormente en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia, evidenciando brechas pedagógicas que dificultan el avance hacia un dominio más elevado, coincidiendo con Félix y Morillo (2023).

La desmotivación estudiantil se relaciona con metodologías poco contextualizadas, carga horaria insuficiente y ausencia de docentes especializados, lo que limita el desarrollo de competencias comunicativas, según García y Cruz (2016).

Se propone un enfoque integral que combine formación continua del profesorado, metodologías activas, estrategias innovadoras y contextualización de contenidos, siguiendo las recomendaciones de Balogun y Kezie-Osuagwu (2020).

Asimismo, se sugiere integrar recursos culturales, promover las cuatro habilidades lingüísticas en tareas auténticas y fortalecer la evaluación formativa, medidas que fortalecerán el aprendizaje y la formación en francés de los estudiantes del país.

5. Referencias

- Balogun, T. A., & Kezie-Osuagwu, C. N. (2020). Improving learners' oral proficiency in French through the communicative approach: Colleges of Education in Oyo in focus. *Revista de Currículo y Enseñanza*, 9(1), 55-62.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1248107>
- Félix, G., & Morillo, I. (2023). La lengua francesa en la República Dominicana: Realidades y perspectivas. *Congreso Internacional IDEICE*, 13, 192-198.
<https://doi.org/10.47554/cii.vol13.2022.pp192-198>
- Fernández Celis, M. del P. (2017). *Propuesta de un diseño curricular interdisciplinario para la planificación de la formación profesional en lengua francesa de la especialidad de idiomas extranjeros -FACHSE-, U.N.P.R.G., Lambayeque 2010* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio U.N.P.R.G.
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/1163>
- García Sánchez, M. E., & Cruz Vargas, M. L. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores. *Revista Investigación Educativa (IE)*, 88-89.
- Medina, F. (2023). *Las Lenguas Extranjeras en el currículo dominicano* [Ensayo]. Researchgate <https://r.issu.edu.do/YD2>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2019). *Naturaleza de las áreas curriculares*.

INTEGRACIÓN MUSICAL EN EL APRENDIZAJE DE ORACIONES SUBORDINADAS: PROPUESTA CON CANCIONES DE JUAN LUIS GUERRA

Musical integration in the learning of subordinate clauses: proposal with songs by Juan Luis Guerra

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp401-407>

Nour Adoumieh Coconas

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-9784-2073>

 nour.adoumieh@isfodosu.edu.do

Audi Chacón

Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0001-6679-7604>

 audim682@gmail.com



Resumen

La enseñanza de la gramática en el aula frecuentemente enfrenta desafíos relacionados con la falta de motivación y relevancia percibida por los estudiantes, quienes a menudo, no encuentran este aprendizaje como factor influyente en la producción oral o escrita. Este estudio tiene como objetivo proponer la integración de la música, específicamente de las canciones de Juan Luis Guerra, como una herramienta pedagógica para la enseñanza de oraciones subordinadas en el contexto dominicano. La justificación de esta propuesta radica en el valor cultural de la obra de este cantautor, que no solo enriquece el aprendizaje de la lengua en diversos niveles, sino que también fortalece la identidad cultural en un contexto significativo. El abordaje metodológico se centra en realizar una intervención dinámica que cuenta con cuatro etapas: escucha activa, selección y análisis de oraciones subordinadas, análisis pragmático de las ideas y sentimientos que transmiten y corroboración a través del uso de ChatGPT, esta última genera la posibilidad de crear una confrontación. Esta propuesta ha sido validada con estudiantes de Morfología y Sintaxis II de la Licenciatura de Lengua Española y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Para efectos de los hallazgos preliminares, se muestran los resultados de una última prueba escrita aplicada en modalidad presencial. Los resultados del proceso indican un aumento en la motivación y comprensión de los estudiantes respecto a las estructuras gramaticales, evidenciado en una mayor participación y un mejor desempeño en tareas escritas y en su desarrollo cultural y de pensamiento crítico.

Palabras clave: Aprendizaje, oraciones subordinadas, canciones.

Abstract

Teaching grammar in the classroom frequently faces challenges related to the lack of motivation and relevance perceived by students, who often do not find this learning as an influential factor in oral or written production. This study aims to propose the integration of music, specifically the songs of Juan Luis Guerra, as a pedagogical tool for teaching subordinate clauses in the Dominican context. The justification for this proposal lies in the cultural value of this singer-songwriter's work, which not only enriches language learning at various levels, but also strengthens cultural identity in a meaningful context. The methodological approach focuses on carrying out a dynamic intervention that has four stages: active listening, selection and analysis of subordinate sentences, pragmatic analysis of the ideas and feelings they transmit and corroboration through the use of ChatGPT, the latter generating the possibility of create a confrontation. This proposal has been validated with students of Morphology and Syntax II of the Bachelor of Spanish Language and Literature of the Salomé Ureña Higher Teacher Training Institute. For the purposes of preliminary findings, the results of a final written test applied in person are shown. The results of the process indicate an increase in students' motivation and understanding of grammatical structures, evidenced by greater participation and better performance in written tasks and in their cultural development and critical thinking.

Keywords: Learning, subordinate clauses, songs.

1. Introducción

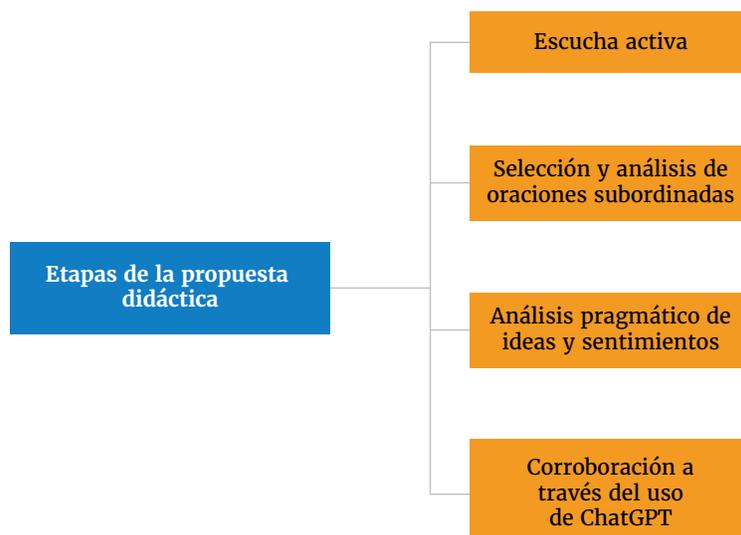
La enseñanza de la gramática en el aula frecuentemente enfrenta desafíos significativos relacionados con la falta de motivación y la percepción de relevancia por parte de los estudiantes. Muchos alumnos consideran las reglas gramaticales como elementos abstractos y desconectados de la práctica comunicativa, lo que puede llevar a una menor disposición para aprender y aplicar estos conocimientos en la producción oral y escrita. Cañas et al. (2024) reporta que, incluso en la educación secundaria española, la enseñanza de la sintaxis cada vez posee menos relevancia dentro del currículo y por consiguiente dentro de las clases. Esto se debe a que los estudiantes no logran conectar cómo repercute el desarrollo de las competencias pendiente a superar morfosintáctica en la calidad de la producción discursiva. Es por ello por lo que el objetivo principal de esta investigación es proponer la integración de las canciones de Juan Luis Guerra en el aprendizaje de oraciones subordinadas.

Cristóbal Hornillos y Villanueva Roa (2015) establecen que el uso de la música en la enseñanza de lenguas está respaldado por argumentos significativos en términos conceptuales, culturales y emocionales. Cada canción, en tanto unidad didáctica, encarna una perspectiva única de la realidad, sujeta a múltiples interpretaciones, y transmite una carga cultural y emocional que puede servir como un input auténtico, catalizando un proceso de aprendizaje profundamente significativo para los alumnos. En ese orden de ideas, Cassany et al. (1994) destacan que la práctica de escuchar, aprender y cantar canciones en el aula tiene un valor pedagógico sumamente significativo. Según los expertos, este potencial didáctico de la música se apoya en una amplia gama de razones, que presentan argumentos diversos y de diferente naturaleza. En esa misma línea, Corrêa (2023) sostiene que, en el contexto de una clase de español, cualquier actividad que se realice con un texto escrito en el aula puede igualmente llevarse a cabo con música. Esto incluye el análisis gramatical, la comprensión auditiva, la traducción, el dictado, así como la enseñanza de aspectos culturales y léxicos. En efecto, la música como recurso en lugar de los textos escritos abre nuevas posibilidades para beneficio del proceso educativo.

2. Metodología

En esta sección se presenta los epicentros metodológicos de la propuesta didáctica. Este estudio se desarrolló bajo el diseño de investigación-acción, centrado en la implementación y evaluación de una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza de oraciones subordinadas. La intervención se llevó a cabo con 25 estudiantes de la Licenciatura en Lengua Española y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, inscritos en la asignatura de Morfología y Sintaxis II. Se trabajó en cuatro fases: diagnóstico, diseño de la propuesta, implementación y evaluación a través de los resultados de la prueba final. El diseño de la propuesta se presenta en la Figura 1:

Figura 1. Etapas de la propuesta



3. Resultados y discusión

Seguidamente se presentarán los resultados de la prueba aplicada por estudiante una vez implementada la propuesta didáctica sobre la integración musical en el aprendizaje de la música.

Figura 2. Calificaciones

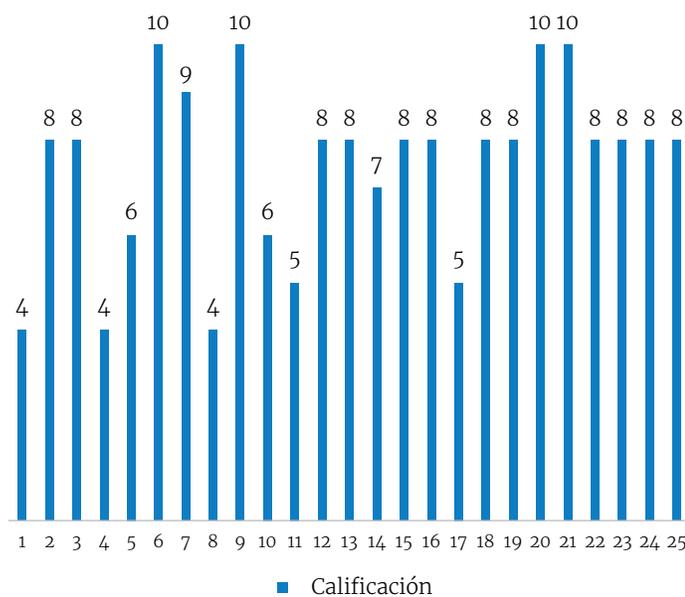


Tabla 1. Frecuencia

Calificación	Frecuencia
4	3
5	2
6	2
7	1
8	12
9	1
10	4

En cuanto al reconocimiento del tipo de subordinadas, la tendencia se apreció en las de tipo adjetivas.

Figura 3. Reconocimiento de las subordinadas

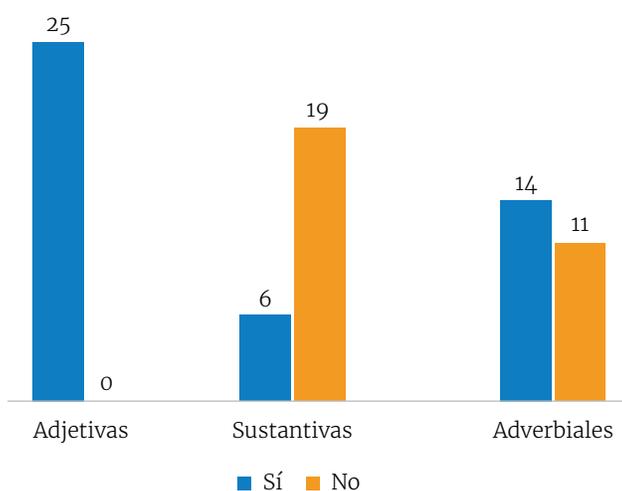
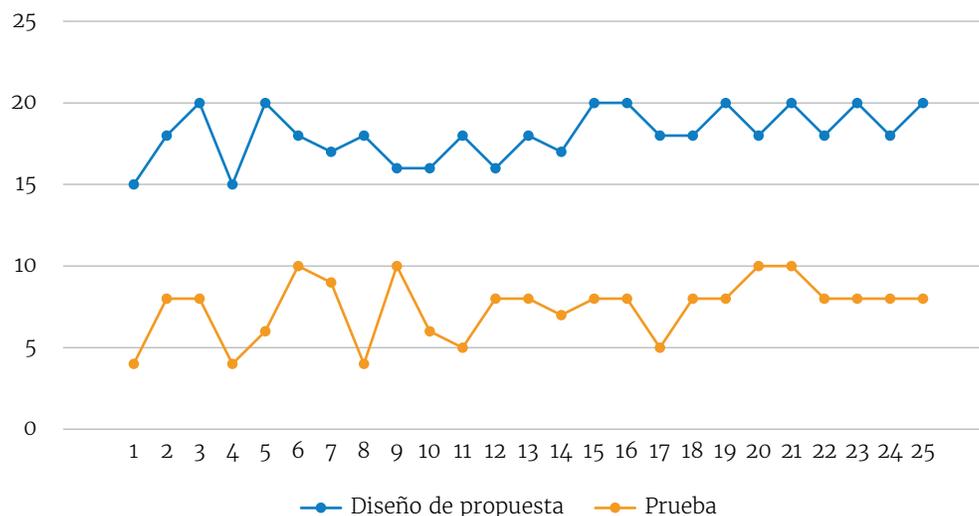


Tabla 2. Frecuencia por categoría.

Categoría	Sí	No	Total
Adjetivas	25	0	25
Sustantivas	6	19	25
Adverbiales	14	11	25

Finalmente, en la parte de relación entre el reconocimiento de las oraciones subordinadas y la calificación de las pruebas se pudo observar que en la mayoría de los casos hubo una coincidencia entre la capacidad de reconocer el tipo de subordinación y la capacidad de transferencia de los procesos cognitivos. Esto quiere decir que hubo una mejor transposición didáctica debido al conocimiento disciplinar manejado.

Figura 4. Relación de resultados de la prueba con el diseño de propuesta realizada por los estudiantes



Los resultados anteriores evidenciaron que cuando se emplea la música como recurso didáctico, motiva a los estudiantes a aplicar los aspectos gramaticales aprendidos de manera similar a su forma estructural. En consecuencia, para maximizar los beneficios de la música como herramienta pedagógica, es necesario integrarla de

manera coherente en el enfoque inductivo de la enseñanza del español (Torras Vila, 2021). Sin embargo, se pudo constatar que el reconocimiento de los distintos tipos de subordinación no sucedió con la misma frecuencia. Quizás esto se deba a la naturaleza de las canciones, pues poseen muchas más oraciones subordinadas adjetivas determinativas y explicativas.

Ströman, (2023) afirma que este recurso pedagógico puede servir con diversos fines en el proceso educativo, tales como proporcionar material auténtico a los estudiantes. En este sentido, se sostiene que la música actúa como una herramienta eficaz para contextualizar los aspectos gramaticales que se están estudiando. Para Torras Vila (2021), es fundamental diseñar actividades educativas que giren en torno a la canción. Asimismo, es importante que los alumnos escuchen inicialmente la canción, luego examinen el uso del aspecto gramatical específico y, finalmente, concluyan el ejercicio con una tarea en la que elaboren producciones lingüísticas propias utilizando dicho aspecto. En este orden de ideas, Carmona et al. (2021) destacan que una de las ventajas de integrar la música en la enseñanza de un idioma radica en que las letras suelen repetir estructuras gramaticales, lo que facilita el aprendizaje de los aspectos gramaticales correspondientes.

La educación musical facilita en el estudiante la habilidad para desarrollar la capacidad de escuchar al prójimo, dado que la enseñanza de la música se basa en metodologías activas y participativas. En este contexto, la improvisación se revela como una herramienta crucial para fomentar el desarrollo de la empatía. Esto ocurre debido a que tanto la música como el lenguaje se constituyen en sistemas sonoros organizados que operan como signos dentro de un marco normativo destinado a la comunicación (Llanga Vargas & Insuasti Cárdenas, 2019). De igual modo, Castro Arroyo (2023) argumenta que una canción puede constituir una herramienta pedagógica altamente eficaz. Durante la ejecución de la actividad, se pudo notar que la integración del uso del ChatGPT fue oportuno para reforzar y contrastar con los aportes de los autores canónicos. Además, les sirvió para corroborar que, en algunas ocasiones, la inteligencia artificial no analiza adecuadamente la subordinación. Por consiguiente, es de vital importancia hacer uso de las fuentes primarias para el estudio disciplinar.

4. Conclusiones

El abordaje pedagógico basado en metodologías activas facilitó la comprensión de las estructuras de oraciones subordinadas a través del análisis de letras de canciones. Incrementó la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje mediante actividades dinámicas relacionadas con la música y fomentó el desarrollo cultural y el pensamiento crítico al relacionar el contenido gramatical con el contexto cultural dominicano. Este análisis discursivo generó discusiones críticas sobre distintos tópicos relativos a lo social presentados desde una perspectiva de significado figurado, lo cual les permitió enriquecer su capacidad de análisis del componente pragmático.

5. Referencias

- Cañas, A. (2024). Dafo de la enseñanza de las categorías léxicas y funcionales desde el generativismo en secundaria: hacia una enseñanza de la lingüística científica. En S. A. Flores Borjabad, J. A. Nisa Ávila, & O. S. Ould García. (Coords.), *Tejiendo palabras: explorando la lengua, la lingüística y el proceso de traducción en la era de la inteligencia artificial y la innovación docente* (1.ª ed.). Dykinson.
<https://www.dykinson.com/media/pdf/INIDCE978-84-1170-923-1.pdf>
- Carmona, J. L. P., Mohedo, M. T. D., Bújez, A. V., & Martín, J. L. O. (2021). El aprendizaje del español como lengua extranjera mediante la música. *Aula abierta*, 50(2), 643-652.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castro Arroyo, M. J. (2023). *Uso de la música en el aprendizaje de la lengua española en el aula de ELE* [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo].
<https://r.issu.edu.do/UUU>
- Corrêa, D. W. (2023). *La música como herramienta en la enseñanza de Lengua Española* [Tesis de grado, Universidad Federal de Santa María].
- Cristóbal Hornillos, R., & Villanueva Roa, J. D. D. (2015). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (2), 69-92. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53763>
- Llanga Vargas, E. F., & Insuasti Cárdenas, J. P. (2019). La influencia de la música en el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://r.issu.edu.do/jC>
- Ströman, E. L. (2023). *El uso de la canción y el libro en la enseñanza de la gramática del español como lengua moderna: Un estudio comparativo entre dos recursos en el paso 3 en la secundaria en Suecia*. DiVA Publicación.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1777555/FULLTEXT01.pdf>
- Torras Vila, B. (2021). La música como herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil y Educación Primaria: Propuestas innovadoras de enseñanza de la música mediante el método CLIL. *CLIL: Revista de Innovación e Investigación en Educación Plurilingüe y Pluricultural*, 4 (1), 0035-47.

EL SISTEMA DE PRUEBAS DE COLLEGE BOARD LATAM: NUEVAS EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE LA PAA EN LATINOAMÉRICA

College Board-LATAM Assessment Suite: New PAA Validity Evidence in Latin American

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp409-417>

Manuel González González

College Board LATAM, Estados Unidos de América

 <https://orcid.org/0000-0002-9956-3748>

 mgonzalez@gmail.com

Carla Mojica de León

College Board LATAM, Puerto Rico

 <https://orcid.org/0009-0009-9536-319X>

 cmojicadeleon@collegeboard.org



Resumen

La PAA es desarrollada y mantenida con el apoyo continuo de expertos de Puerto Rico y de América Latina. Los resultados de las versiones anteriores de la PAA están relacionados con indicadores de éxito académico de alumnos universitarios tanto en Puerto Rico (Colorado-Laguna y Corcino-Marrero, 2014, 2013) como en varios países en América Latina (Estépar García y Pedrosa Roche, 2014; Hernández Laboy, Rivera Ocasio y Pedrosa Roche, 2017; Rivera Ocasio y Hernández Laboy, 2017, González-González y Estépar García, 2023). Este estudio cuantitativo emplea un diseño investigativo correlacional de enfoque predictivo. El objetivo del estudio es examinar la relación entre las puntuaciones de la versión más reciente de la PAA y el índice de escuela de procedencia (PEP) con el índice académico del primer año de estudios universitarios en el contexto latinoamericano. La muestra del estudio corresponde a datos provistos por una institución pública y altamente selectiva de México con 120 732 alumnos aspirantes a la institución y para los análisis concernientes a la predicción del índice académico del primer año de estudios universitarios un total de 57 037 alumnos admitidos. Los resultados reflejan que los estudiantes con puntajes más altos en la PAA obtienen calificaciones más altas en su primer año de estudio en la universidad, aún con los ajustes por el efecto del PEP. Los hallazgos del estudio reafirman lo observado en estudios previos y validan el uso de la PAA como un predictor del desempeño académico de los alumnos en el contexto latinoamericano.

Palabras clave: PAA suite, validez, admisión universitaria, desempeño académico.

Abstract

The PAA is developed and maintained with the continuous support of professionals from Puerto Rico and Latin America. The results of previous versions of the PAA have been related to indicators of academic success of university students both in Puerto Rico (Colorado-Laguna and Corcino-Marrero, 2014, 2013) and in several countries in Latin America (Estépar García and Pedrosa Roche, 2014; Hernández Laboy, Rivera Ocasio, & Pedrosa Roche, 2017; Rivera Ocasio & Hernández Laboy, 2017, González-González y Estépar García, 2023). This study is a quantitative study with a correlational research design with a predictive approach. The objective of this study is to examine the relationship between the scores of the most recent version of the PAA and high school GPA (PEP) with the first year GPA in the context of a Latin American university. The sample for this study corresponds to data provided by a highly selective public university in Mexico, with a sample of 120,732 aspiring students and for the analyses concerning the prediction of the first year gpa a total of 57,037 admitted students. The results show that students with higher scores on the PAA obtain higher grades in their first year of study at the institution, even when controlling for high school gpa. In conclusion, the findings of the study reaffirm what has been observed in previous studies and validates the use of the PAA as a predictor of students' academic performance in the Latin American context.

Keywords: PAA suite, validity, college admission, academic achievement.

1. Introducción

En el contexto de la educación superior, es crucial asegurar la precisión, relevancia y pertinencia de la evaluación para mantener la calidad y salvaguardar la equidad educativa. Con esto como norte, College Board LATAM (CB LATAM) cuenta con un sistema de evaluación estandarizado compuesto de varios instrumentos que permiten, por un lado, evaluar los conocimientos, las habilidades y las destrezas de los alumnos de 6 a 12 años de escolaridad (PIENSE I, PIENSE II y PAA) y conocer, explorar y planificar el futuro académico y los intereses ocupacionales de los estudiantes (CEPA). Este sistema se cimienta en el acercamiento de varios marcos teóricos con los cuales se establecen la importancia del saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Estos instrumentos se revisan y ratifican con un comité internacional de expertos representativo de las instituciones y los países donde se administra este sistema para que continuamente se desarrollen formas de pruebas paralelas que sean justas para los alumnos y que midan las habilidades, las destrezas y los conocimientos necesarios para la población examinada. De esta manera, se garantizan su alineación con los estándares y las mejores prácticas establecidas por College Board, American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) y Council on Measurement in Education (NCME). Este enfoque riguroso permite que la interpretación de los datos, derivados de las evidencias de validez (Kane 1992; 2006, Messick 1986), se utilice adecuadamente para que las instituciones, en el ejercicio pleno de su autonomía, tome decisiones fundamentadas.

En Estados Unidos, por ejemplo, varios estudios han evidenciado la utilidad de pruebas estandarizadas, específicamente el SAT o el ACT, para predecir el desempeño académico, la retención y graduación de alumnos universitarios (College Board 2019; Westrick et al., 2019). Además, las pruebas estandarizadas potencian la admisión de grupos tradicionalmente desventajados (University of California, Standardized Testing Task Force, 2020).

Por su parte, en Puerto Rico y en varias instituciones hispanoamericanas, estudios similares demostraron que tanto para la Prueba de Evaluación y Admisión Universitaria (PEAU), como su sucesora, la PAA, existen correlaciones moderadas entre los componentes y el promedio de primer año de estudios universitarios; lo que demostró la utilidad de estos instrumentos como predictor del índice académico del primer año de estudios universitarios (Colorado-Laguna & Corcino-Marrero, 2014, 2013; Estépar García & Pedrosa Roche, 2013; Hernández Laboy, Rivera Ocasio & Pedrosa Roche, 2017; Rivera Ocasio & Hernández Laboy, 2017; González-González & Estépar García, 2023).

Por tanto, este estudio tuvo como objetivo evaluar la validez predictiva de la versión más reciente de la PAA en el contexto universitario mexicano y determinar su capacidad para predecir el índice académico del primer año. Este análisis no solo

contribuye a la validación continua de las herramientas de evaluación de CB LATAM, sino que también ofrece datos valiosos para mejorar los procesos de selección, admisión, ubicación y apoyo académico en las instituciones educativas.

2. Metodología

La metodología utilizada es cuantitativa con un diseño de investigación correlacional y de enfoque predictivo.

Muestra

La muestra se configuró con los datos académicos de 120,732 aspirantes y posteriormente admitidos entre 2018 y 2020 en una universidad pública con carreras altamente selectivas en el contexto mexicano. Para los análisis correspondientes al índice académico del primer año de estudios universitarios, se depuró la muestra según los siguientes criterios:

- Cursar estudios universitarios a nivel de licenciatura.
- Poseer una puntuación total de la versión más reciente de la PAA.
- Tener un índice académico de la escuela de procedencia.
- Tener un índice académico del primer año universitario.
- Haber tomado entre 30 y 180 créditos.
- La muestra analítica constó de 57,037 alumnos.

Medidas

Las medidas utilizadas fueron las puntuaciones de los componentes principales de la versión más reciente de la PAA (Lectura y Redacción, Matemáticas y la puntuación total), el índice académico de la escuela de procedencia (PEP) y el índice académico al finalizar el primer año de estudios universitarios.

Análisis de datos

Los resultados del estudio se generaron con el programa estadístico R (*R core team*, 2022). Se emplearon estadísticos descriptivos, análisis de correlación de Pearson y regresiones múltiples. Estos procedimientos permitieron responder a los objetivos de esta investigación.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del estudio.

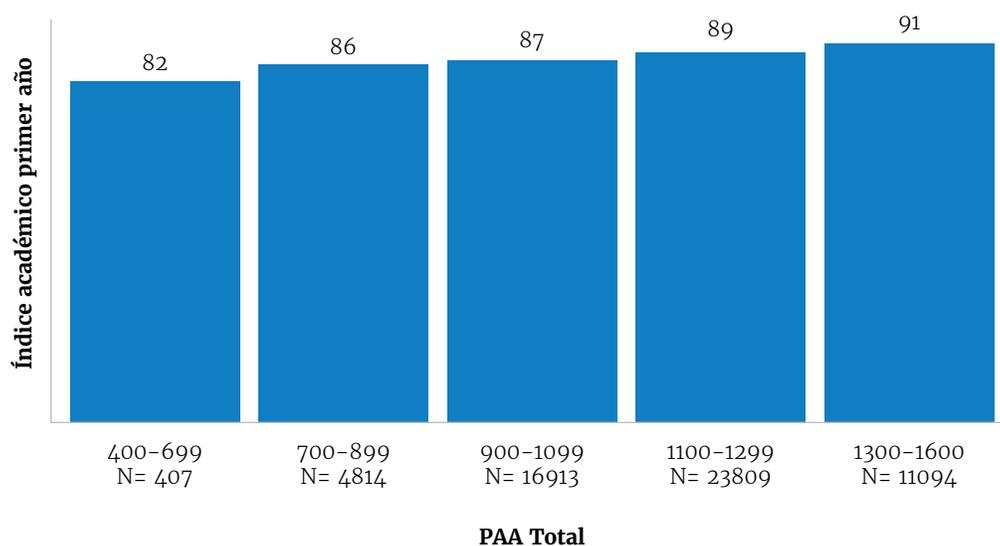
La Tabla 1 presenta las diferencias entre la muestra analítica y la población de aspirantes. Se observa que los promedios en la muestra analítica (alumnos admitidos) son mayores para todas las medidas que en la población de aspirantes. Sin embargo, las desviaciones estándar para todas las medidas son inferiores en la muestra analítica que en la de los aspirantes.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas para las medidas de interés

Componentes	Muestra analítica (n = 57 037)				Aspirantes (n = 120 732)			
	M	D.E.	Min	Max	M	D.E.	Min	Max
PEP (0 - 100)	89.67	6.38	60	100	87.83	6.76	60	100
PAA								
Lectura y Redacción	560.08	89.17	200	800	526.05	96.02	200	800
Matemáticas	582.63	101.98	200	800	542.72	107.77	200	800
Puntuación total	1142.71	173.81	435	1577	1068.77	187.90	400	1577
Índice académico								
Primer año	88.53	6.68	52.18	100				

A continuación, la Figura 1 presenta la relación entre la puntuación total en la PAA con el índice académico de primer año.

Figura 1. Promedio del índice académico de primer año por categorías de la puntuación total de la PAA



Las Tablas 2 y 3 presentan los modelos de regresión configurados para predecir el índice académico del primer año. La restricción de rango afecta el valor observado de la correlación múltiple en la muestra analítica, por esta razón, una práctica aceptada es realizar correcciones estadísticas a los resultados de las correlaciones (AERA, APA & NCME, 2014). En situaciones donde se utiliza más de un predictor para la selección, se recomienda aplicar la corrección multivariada de Aitken-Lawley (Sackett & Yang, 2000; Lawley 1943). El presente estudio adopta esta práctica.

A continuación, la Tabla 2 presenta los resultados de los modelos de regresión con los valores de R (correlación simple o múltiple no corregida) y R_c (correlación corregida con la fórmula de Aitken-Lawley) y los resultados de análisis de varianza (ANOVA) para evaluar el modelo global (F , $Sig.$).

Tabla 2. Resultados de las regresiones para predecir el índice académico de primer año

Modelos	R	R_c	F	Sig.
PEP	.43	.46	12 795	< .001
PAA Lectura y Redacción	.28	.32	4864	< .001
PAA Matemáticas	.23	.27	3154	< .001
PAA Total	.28	.32	4782	< .001
PEP, PAA Total	.45	.48	7253	< .001

La Tabla 3 presenta los valores del coeficiente de regresión no estandarizados (B), el coeficiente de regresión estandarizado (β), los intervalos de confianza al 95 % sobre del coeficiente de regresión no estandarizado y los resultados de la prueba t (t , $Sig.$), que evalúan la contribución única del predictor al modelo.

Tabla 3. Coeficientes de los predictores de los modelos de regresión para predecir el índice académico de primer año

Modelo	Componente	B	β	t	Sig.	IC Inferior	IC Superior
PEP	Intercepto	48.319				47.620	49.018
	PEP	0.448	0.428	113	< .001	0.441	0.456
PAA Lectura y Redacción	Intercepto	76.770				76.435	77.105
	PAA Lectura y Redacción	0.021	0.280	70	< .001	0.020	0.022
PAA Matemáticas	Intercepto	79.796				79.487	80.106
	PAA Matemáticas	0.150	0.230	56	< .001	0.014	0.016
PAA Total	Intercepto	76.317				75.967	76.667
	PAA Total	0.010	0.278	69	< .001	0.010	0.011

Modelo	Componente	B	β	t	Sig.	IC Inferior	IC Superior
PEP, PAA Total	Intercepto	46.581				45.885	47.277
	PEP	0.395	0.377	95	< .001	0.387	0.403
	PAA Total	0.005	0.150	37	< .001	0.005	0.006

Se observa que todos los modelos y los predictores son estadísticamente significativos. Particularmente, el modelo que combina los resultados del PEP y la puntuación de la PAA Total ($= 0.48$) ofrece un mayor valor predictivo, pues presenta una correlación múltiple con aumento de 4.3 % en comparación con utilizar solo el modelo con el predictor de PEP.

Conclusiones

Los estudios de validez predictiva ayudan a comprender cómo diferentes variables pueden estar asociadas con un criterio de interés recopilado en una instancia posterior. El presente estudio contribuyó a ampliar el conocimiento de la relación entre las puntuaciones de la versión más reciente de la PAA y el índice de escuela de procedencia (PEP) con desempeño posterior, específicamente con el promedio académico del primer año de estudios universitarios en una universidad pública con carreras altamente selectivas en el contexto mexicano.

Los resultados reafirman lo observado en estudios similares y validan el uso de la PAA como un predictor del desempeño académico de los alumnos en esta institución. La PAA, junto a otros indicadores relevantes, como los promedios de la escuela de procedencia, es una herramienta que las instituciones universitarias pueden utilizar para informar decisiones relacionadas con la selección, admisión y ubicación; para fortalecer y complementar procesos de investigación, y para establecer mecanismos conducentes a la implementación de intervenciones educativas.

Con este estudio, así como otros llevados a cabo para PIENSE, se demuestra cómo el sistema de pruebas de CB-LATAM cuenta con documentación sólida que demuestra cómo los datos que se obtienen de estos instrumentos son un buen indicador para predecir, junto a otros criterios, el nivel de desempeño de los alumnos en períodos importantes de su desarrollo. Es decir, las evidencias de validez y sus respectivos análisis ratifican cómo las puntuaciones de la PAA son un buen predictor de desempeño académico universitario, mientras que los estudios de PIENSE y su respectiva relación entre las puntuaciones, $PIENSE\ I > PIENSE\ II > PAA$, sostienen, con cierto grado de precisión, el desempeño estudiantil en su desarrollo educativo, si no se implementan intervenciones académicas de rigor a tiempo. Así, este estudio debe replicarse en otras instituciones latinoamericanas para proveer a los usuarios un marco de referencia relevante para ponderar adecuadamente los resultados de las pruebas estandarizadas.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*.
- College Board. (2019). *Predictive validity of the SAT for higher education systems and consortia: The value of validating admissions and retention predictors*. <https://r.issu.edu.do/54>
- Colorado-Laguna, R. J., & Corcino-Marrero, L. (2013). Validez de predicción de los criterios de admisión a la Universidad de Puerto Rico. *Pedagogía*, 46(1), 66–92. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16416>
- Colorado Laguna, R. J., & Corcino Marrero, L. (2014). Diferencias en el desempeño académico y en los predictores de éxito universitario por escuela de procedencia. *Pedagogía*, 47(1), 159–191.
- Estépar García, W., & Pedrosa Roche, O. (2013). *Estudio de validez predictiva Universidad Tecnológica de Panamá* [Informe interno]. College Board LATAM.
- González-González, M., & Estépar-García, W. (2023). *Validez de la PAA para predecir el promedio de primer año en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH): Análisis complementarios de admisión usando las pruebas de conocimientos* [Informe interno]. College Board LATAM.
- Hernández Laboy, J., Rivera Ocasio, R., & Pedrosa Roche, O. (2017). *Estudio de la validez predictiva de los resultados de la PAA en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras* [Informe interno]. College Board LATAM.
- Lawley, D. N. (1943). A note on Karl Pearson's selection formulae. *Proceedings of the Royal Society of Edinburgh, LX/I-Part 1*(1), 28–30.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 17–64). American Council on Education.
- Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validation. *Psychological Bulletin*, 112, 527–535.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed), pp. 13–103. Macmillan.
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>

- Rivera Ocasio, R., & Hernández Laboy, J. (2017). *Estudio de validez predictiva para la Universidad del Valle de Guatemala* [Informe interno]. College Board LATAM.
- Sackett, P. R., & Yang, H. (2000). Correction for range restriction: An expanded typology. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 112–118.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.1.112>
- University of California, Standardized Testing Task Force. (2020). *Report of the UC Academic Council Standardized Testing Task Force (STTF)*. University of California, Academic Senate. <https://r.issu.edu.do/4BC>
- Westrick, P. A., Marini, J. P., Young, L., NG, H. Shmueli, & Shaw, E. (2019). *Validity of the SAT for predicting first-year grades and retention to the second year*. The College Board. <https://r.issu.edu.do/8mT>

INVENTARIO CEPA: ESTABILIDAD, DIFERENCIACIÓN Y CONSISTENCIA DE LOS INTERESES LABORALES

CEPA Inventory: Stability, Differentiation, and Consistency of Occupational Interests

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp419-428>

Ramón Rivera Ocasio

College Board LATAM, Puerto Rico

 <https://orcid.org/0009-0008-3994-3811>

 rriveraocasio@collegeboard.org

Ariel I. Agosto Cepeda

College Board LATAM, Puerto Rico

 <https://orcid.org/0009-0005-4541-9854>

 aagosto@collegeboard.org

Manuel González González

College Board LATAM, Estados Unidos de América

 <https://orcid.org/0000-0002-9956-3748>

 mgonzalez@gmail.com



Resumen

Si bien la teoría sugiere que los intereses laborales tienden a estabilizarse durante la adultez joven (Cirino, 2012) otros hallazgos sugieren que esta estabilización puede ocurrir tan temprano como en el 8.º año de escolaridad (Tracey, Robbins & Hofsess, 2005). El presente artículo integra resultados de tres estudios realizados para examinar asuntos de estabilidad de intereses ocupacionales, así como de diferenciación y consistencia ocupacionales, según definidos por Holland (1973), en una muestra de estudiantes de Puerto Rico. La metodología utilizada en estas investigaciones es de naturaleza cuantitativa con un enfoque descriptivo. En general, los participantes de esta muestra exhibieron niveles altos de estabilidad, diferenciación y consistencia. Por otro lado, se enfatiza la importancia de estrategias personalizadas para guiar el desarrollo ocupacional de aquellos estudiantes cuyos perfiles ocupacionales sean poco diferenciados o de baja consistencia. Además, la diversidad en las configuraciones de personalidad subraya la necesidad de enfoques flexibles que consideren tanto la congruencia como la complejidad de los intereses y habilidades de los estudiantes.

Palabras clave: Intereses laborales, estabilidad, diferenciación, consistencia.

Abstract

Although theory suggests that occupational interests tend to stabilize during young adulthood (Cirino, 2012), other findings suggest that this stabilization can occur as early as the 8th grade (Tracey, Robbins & Hofsess, 2005). This article integrates results from three studies conducted to examine issues of stability in occupational interests, as well as occupational differentiation and consistency, as defined by Holland (1973), in a sample of students from Puerto Rico. The methodology used in these investigations is quantitative in nature with a descriptive approach. Overall, the participants in this sample exhibited high levels of stability, differentiation, and consistency. On the other hand, the importance of personalized strategies to guide the occupational development of those students whose occupational profiles are poorly differentiated or of low consistency is emphasized. Additionally, the diversity in personality configurations underscores the need for flexible approaches that consider both the congruence and complexity of students' interests and abilities.

Keywords: Work interests, stability, differentiation, consistency.

1. Introducción

Intereses ocupacionales

Savickas (1999) define el interés como la disposición de una persona a responder a una variedad de estímulos ambientales (cosas, personas, experiencias y actividades, entre otros) y los pensamientos relacionados con estos estímulos. En el caso particular de los intereses laborales, esta disposición es activada por actividades relacionadas con el trabajo. Sobre la **estabilidad** de estos intereses a través del tiempo, los hallazgos de investigación sugieren que estos intereses se tornan estables durante la adultez temprana (Cirino, 2012). No obstante, líneas de investigación argumentan que esta estabilidad puede alcanzarse entre el 8.º y el 12.º **año de escolaridad** (Tracey, Robbins & Hofsess, 2005). El presente artículo integra resultados de tres estudios realizados (Rivera, González & Agosto, 2024; Rivera, Agosto & González, 2024a, 2024b) para examinar asuntos de estabilidad de intereses ocupacionales, así como de diferenciación y consistencia, según definidos por la teoría tipológica ocupacional de Holland (1973). El modelo de Holland, una de las teorías más influyentes en la investigación y práctica de la consejería laboral (Nauta, 2010; Peace & Reardon, 2024), postula que los intereses ocupacionales pueden clasificarse en una de seis categorías: realista, investigativa, artística, social, empresarial o convencional. Holland propuso cuatro conceptos clave para explicar la relación entre los tipos ocupacionales y los ambientes de trabajo: identidad, congruencia, diferenciación y consistencia. De estos conceptos, nos ocupan los últimos dos. La **diferenciación** se define como la diferencia de las puntuaciones entre los tipos ocupacionales en un instrumento de medición. A menor diferenciación, menor definición de la personalidad ocupacional de un individuo. La **consistencia** define el nivel de similitud entre los dos o tres tipos ocupacionales primarios de una persona.

Instrumentos

Esta serie de investigaciones se enfoca en analizar los conceptos de estabilidad, diferenciación y consistencia propuestos por Holland mediante la convergencia dos instrumentos del College Board LATAM: el inventario Conoce, Explora, Planifica y Actúa (**CEPA**) y el Cuestionario para la Orientación Postsecundaria (**COP**). Con este ejercicio logramos presentar una visión más integral de las preferencias y aspiraciones de los estudiantes.

El inventario CEPA es un instrumento de exploración laboral diseñado para personas desde el 6.º **año de escolaridad**. El COP surge de la necesidad de recopilar información adicional de los examinados en la PAA. Ambos instrumentos son utilizados en Puerto Rico y en LATAM. Los resultados de CEPA son fundamentales para la exploración ocupacional de los estudiantes. Los resultados del COP se utilizan para crear un perfil de los estudiantes que sirven a las instituciones educativas para diferentes propósitos (e.g., investigación, monitoreo de necesidades y para la planificación estratégica, entre otros). La tabla 1 compara varios elementos sobresalientes de ambos instrumentos.

Tabla 1. Contraste entre el inventario CEPA y el COP

	CEPA	COP
Duración	90 minutos	10 minutos
Partes	<ul style="list-style-type: none"> · Información general y planes futuros · Habilidades · Intereses ocupacionales · Valores ocupacionales · Ambientes de trabajo · Motivación escolar y percepción académica 	<ul style="list-style-type: none"> · Información sociodemográfica · Información de académica · Información de autoconcepto · Intereses vocacionales
Cantidad de ítems	167	11
Tipos de ejercicios	Selección múltiple Selección de escala	Selección múltiple

2. Metodología

La metodología utilizada en estas investigaciones es de naturaleza cuantitativa con un enfoque descriptivo. El propósito de este tipo estudio es conocer a los participantes, caracterizar sus respuestas a preguntas o premisas, examinar cómo varían según sus características y explorar las relaciones entre variables de interés (McMillan, 2012). En este caso los instrumentos utilizados fueron el inventario CEPA y el COP. La muestra para el estudio se configuró con los estudiantes del sistema público de Puerto Rico con un resultado en la PAA-COP 12.º y que hayan tomado el inventario CEPA en 8.º y 10.º. Para lograr el pareo de los datos del inventario CEPA, se consideraron las administraciones masivas de los años 2018 hasta 2022. En el caso del COP de la PAA se utilizaron los datos de las clases graduandas desde 2018 hasta 2022. Una vez identificada la muestra disponible, se parearon los datos. Luego de los análisis preliminares se tomó la decisión de crear dos bases de datos: 1) CEPA 8.º y 10.º, y 2) CEPA 10.º y COP 12.º. La Tabla 2 presenta la muestra analítica de cada conjunto de datos pareados, según las instancias consideradas.

Tabla 2. Tamaño de la muestra pareada para las dos bases de datos en COP 12.º, CEPA 8.º y CEPA 10.º

Años	CEPA 8.º y 10.º		CEPA 10.º y COP 12.º	
	CEPA 8.º n	CEPA 10.º n	CEPA 10.º n	COP 12.º n
Muestra disponible	100 508	118 651	118 651	135 294
% Datos pareados del original	37.1 %	31.4 %	36.2 %	31.8 %
Total de la muestra	37 306		42 971	

3. Resultados y discusión

Estabilidad

CEPA 8.º y 10.º

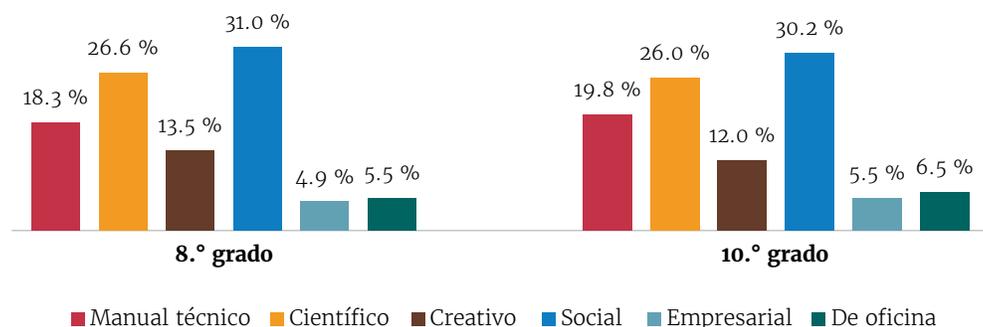
En la siguiente sección, se incluyen las estadísticas descriptivas para las administraciones de CEPA en 8.º y 10.º, específicamente el análisis de la parte de los intereses ocupacionales y ambientes de trabajo, fundamentados en la teoría tipológica de Holland. En la Tabla 3 se presenta el promedio y la desviación estándar de las dimensiones.

Tabla 3. Estadísticas descriptivas para las administraciones de CEPA en 8.º y 10.º (n = 37 306)

Preferencias	n	M	D. E.
CEPA 8.º			
Manual-técnico	36 620	12.95	6.91
Científico	36 844	16.05	7.48
Creativo	36 319	13.05	7.05
Social	36 893	17.33	7.00
Empresarial	36 928	14.04	6.51
de Oficina	36 398	12.42	6.62
CEPA 10.º			
Manual-técnico	36 436	12.82	7.00
Científico	36 727	15.64	7.71
Creativo	36 176	12.41	6.95
Social	36 877	17.20	7.01
Empresarial	36 876	14.04	6.70
de Oficina	36 224	12.41	6.68

La Figura 1 presenta los porcentajes de los intereses ocupacionales para tener una perspectiva adicional a los promedios antes compartidos. En los gráficos, entre los resultados de la población de grados escolares de 8.º y 10.º, se puede apreciar una relativa estabilidad en los porcentajes de los intereses ocupacionales. En orden de mayor a menor porcentaje, se observa que los seis intereses, *Social*, *Científico*, *Manual técnico*, *Creativo*, *de Oficina* y *Empresarial*, se mantienen estables entre el 8.º y el 10.º año de escolaridad con un porcentaje promedio de fluctuación de ± 1.0 %.

Figura 1. Porcentaje de los intereses ocupacionales de los estudiantes en 8.º y 10.º grados (n = 37 306)



Por otra parte, es relevante visibilizar el contraste resultante de los intereses ocupacionales de los estudiantes de 8.º y su cambio en 10.º grado. En la tabla 4, se puede apreciar el cambio de los estudiantes entre la primera y la segunda ocasión en que tomaron CEPA. El cambio más notable se observa en las categorías laborales *de Oficina* y *Empresarial*.

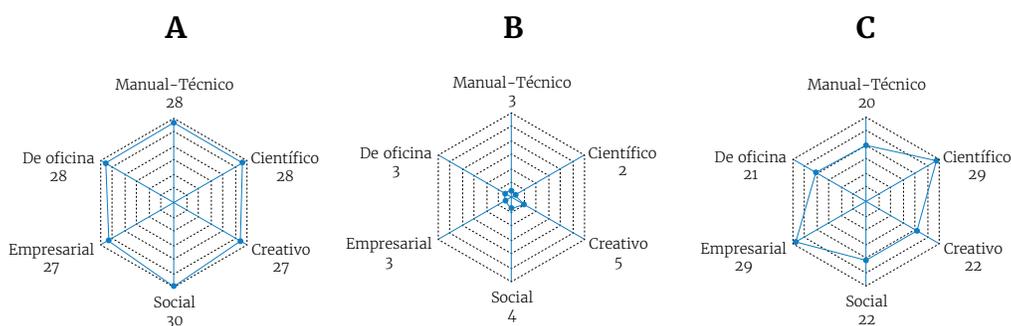
Tabla 4. Porcentaje de contraste de intereses ocupacionales de los estudiantes entre el análisis de 8.º y 10.º grados

Intereses vocacionales 8.º grado	Intereses ocupacionales 10.º grado						Total
	Científico	Creativo	De oficina	Empresarial	Manual-técnico	Social	
Científico	50.9 %	7.4 %	3.8 %	4.5 %	12.9 %	20.5 %	9942
Creativo	16.2 %	43.8 %	4.0 %	6.7 %	5.9 %	23.5 %	5050
De oficina	18.3 %	5.6 %	25.1 %	7.5 %	17.1 %	26.4 %	1845
Empresarial	16.3 %	8.7 %	7.7 %	24.4 %	13.3 %	29.6 %	2059
Manual-técnico	14.3 %	4.0 %	4.3 %	4.0 %	56.0 %	17.3 %	6833
Social	18.6 %	8.4 %	4.8 %	6.3 %	11.9 %	49.9 %	11577

Diferenciación

Entre la información que obtiene el estudiante cuando contesta el inventario CEPA, se encuentra el código laboral, una pieza cualitativa que describe los intereses laborales de los estudiantes a partir de las dos categorías laborales con mayor puntuación. La diferenciación de la configuración del perfil se determina mediante la diferencia absoluta entre las puntuaciones más altas y bajas en las escalas de las categorías laborales en un inventario. Una diferenciación significativa sugiere una fuerte inclinación hacia una o varias categorías laborales. Por otro lado, como se destaca en la Figura 2, si no hay una diferencia significativa entre las puntuaciones, lo que indica un perfil no diferenciado, constituye un reto establecer una preferencia en los intereses laborales.

Figura 2. Ejemplos de perfiles de estudiantes de CEPA que requieren mayor atención



Nota. Escala de resultados: 0-30. Mientras más alto el resultado, mayor es la inclinación por el perfil ocupacional correspondiente.

El gráfico izquierdo representa el perfil A (poco diferenciado con puntuaciones altas en todas las categorías). Un perfil con puntuaciones altas en todas las categorías y con poca diferenciación representa a un individuo con un interés significativo en una amplia variedad de intereses laborales. Estos son los estudiantes a los que les “gusta todo” y les resulta complicado decidir cuáles de estos intereses son los más pronunciados.

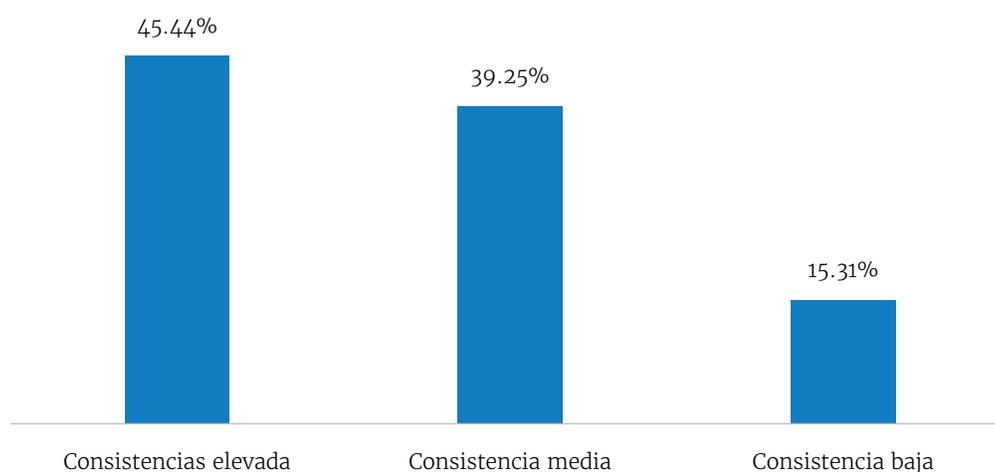
El gráfico central representa el perfil B (poco diferenciado con puntuaciones bajas en todas las categorías). Un perfil con puntuaciones bajas en todas las categorías y con poca diferenciación sugiere intereses laborales poco desarrollados. Este estudiante aparenta poco interés por actividades relacionadas con el mundo del trabajo. Por eso, el consejero con este tipo de estudiante debe indagar sobre los factores contextuales (e.g., individuales, familiares, sociales u otros) que han obstaculizado el desarrollo de intereses ocupacionales y exponerlo a experiencias directas con actividades conectadas a tareas laborales.

El gráfico a la derecha representa el perfil C (de baja consistencia). Contrario a los perfiles anteriores, este perfil manifiesta diferenciación suficiente como para identificar el código ocupacional *Científico/Empresarial*. No obstante, es un perfil de baja consistencia, pues la ubicación en puntos extremos del hexágono sugiere que las categorías de *Científico* y *Empresarial* tienen pocas características en común. Este tipo de perfil sugiere intereses laborales definidos en dos categorías que rara vez coinciden en un mismo ambiente de trabajo. En esta situación, iniciar el proceso de exploración ocupacional resulta más fácil, pues los intereses ocupacionales están definidos. Sin embargo, el estudiante puede experimentar frustración al tratar de identificar ocupaciones y ambientes de trabajo que satisfagan intereses ocupacionales disímiles. Por tal razón, la tarea principal del consejero con este tipo de estudiante será promover una visión más amplia de los ambientes que faciliten la expresión de la identidad ocupacional del estudiante.

Consistencia

El agregado de códigos ocupacionales de acuerdo con su nivel de consistencia nos permite obtener los porcentajes de códigos elevados, moderados y bajos en la muestra de este estudio. La Figura 3 resume esta información.

Figura 3. Niveles de consistencia general de los estudiantes de categorización 60-120. (n = 38 484)



En un nivel más detallado, la Tabla 5 resume las frecuencias por código laboral en la muestra seleccionada. Cabe señalar que hubo instancias para cada uno de los posibles 30 códigos ocupacionales, según el modelo hexagonal de Holland.

Tabla 5. Niveles de consistencia, códigos ocupacionales y porcentaje de representación en la muestra pareada. (n = 38 484)

Nivel de consistencia	Códigos ocupacionales	n	%
Elevada	manual-técnico / científico	2032	5.28
Moderada	manual-técnico / creativo	487	1.27
Baja	manual-técnico / social	2227	5.79
Moderada	manual-técnico / empresarial	616	1.6
Elevada	manual-técnico / de oficina	880	2.29
Elevada	científico / manual-técnico	1614	4.19
Elevada	científico / creativo	1629	4.23
Moderada	científico / social	5313	13.81
Baja	científico / empresarial	1416	3.68
Moderada	científico / de oficina	862	2.24
Moderada	creativo / manual-técnico	243	0.63

Nivel de consistencia	Códigos ocupacionales	n	%
Elevada	creativo / científico	656	1.7
Elevada	creativo / social	2341	6.08
Moderada	creativo / empresarial	779	2.02
Baja	creativo / de oficina	207	0.54
Baja	social / manual-técnico	1483	3.85
Moderada	social / científico	3133	8.14
Elevada	social / creativo	1602	4.16
Elevada	social / empresarial	4362	11.33
Moderada	social / de oficina	1875	4.87
Moderada	empresarial / manual-técnico	202	0.52
Baja	empresarial / científico	398	1.03
Moderada	empresarial / creativo	357	0.93
Elevada	empresarial / social	1011	2.63
Elevada	empresarial / de oficina	523	1.36
Elevada	de oficina / manual-técnico	411	1.07
Moderada	de oficina / científico	371	0.96
Baja	de oficina / creativo	161	0.42
Moderada	de oficina / social	866	2.25
Elevada	de oficina / empresarial	427	1.11

4. Conclusiones

La consistencia en las selecciones de los estudiantes en dos períodos de evaluación de CEPA indica un alineamiento notorio en sus intereses laboral, revelando una congruencia significativa entre la primera y la segunda ocasión. Este patrón, reflejado en un orden descendente de preferencias, sugiere estabilidad y coherencia en las selecciones ocupacionales de los estudiantes a lo largo del tiempo.

A través de la presentación de diferentes casos se logró visibilizar y profundizar en la discusión y comprensión de la diferenciación de las dimensiones, lo que a su vez puede promover estrategias más efectivas para atender a los estudiantes y orientarlos hacia una mejor exploración laboral. Dicho esto, la meta final es facilitar procesos de selección ocupacional caracterizados por congruencia entre los intereses, valores y habilidades laborales del estudiante y los programas de estudio y las ocupaciones seleccionadas. Por lo tanto, independientemente del tipo de perfil ocupacional, los conceptos de consistencia y diferenciación planteados por Holland resultan útiles para organizar e implementar estrategias que faciliten el desarrollo laboral en los estudiantes.

Cuando observamos las combinaciones segregadas por tipo ocupacional, se observa que los códigos con mayor frecuencia tienden a ser aquellas que presentan un nivel alto

de consistencia, como es el caso de las categorías *Creativo*, *Social* y *Empresarial* con *Social*. Por otro lado, los códigos con menor frecuencia suelen presentar un nivel bajo de consistencia, como se evidencia en las categorías *Manual-técnico* y *de Oficina*. Sin embargo, también se destacan códigos con niveles moderados de consistencia, como *Científico* con *Social* y *Empresarial* con *Manual-técnico*. Estas observaciones subrayan la complejidad y diversidad de las configuraciones de personalidad en el ámbito laboral.

5. Referencias

- Cirino, G. (2012). *Origen y naturaleza de los intereses*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Holland, J. L. (1973). *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Prentice Hall.
- McMillan, J. H. (2012). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (6.^a ed.). Pearson Education, Inc.
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11–22.
www.doi.org/10.1037/a0018213
- Peace, C. S., & Reardon, R. C. (2024). The U.S. workforce from 1960 to 2020: A RIASEC view. *Journal of Career Development*, 51(1) 76–90.
www.doi.org/10.1177/08948453231213635
- Rivera, R., González, M. & Agosto, A. (2024). *Análisis descriptivo entre el inventario CEPA y el Cuestionario para la Orientación Postsecundaria (COP) en Puerto Rico*. College Board LATAM. <https://r.issu.edu.do/LS4>
- Rivera, R., Agosto, A., & González, M. (2024a). *Identificación de perfiles y estrategias para la consejería*. College Board LATAM. <https://r.issu.edu.do/mj7>
- Rivera, R., Agosto, A., & González, M. (2024b). *Códigos ocupacionales y niveles de consistencia* [En prensa]. College Board LATAM.
- Savickas, M. L. (1999). The psychology of interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Meaning, Measurement, and Counseling Use of Vocational Interests* (pp. 19–56). Davies-Black Publishing
- Tracey, T. J. G., Robbins, S. B., & Hofstess, C. D. (2005). Stability and change in interests: A longitudinal study of adolescents from grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 335–364. <https://www.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.002>

ACTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA DEL CURSO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN PARA LAS CIENCIAS DE LA SALUD

*Update of the course program Research
Methodology for Health Sciences*

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp429-437>

Mavel Moré Estupiñán

Universidad de Ciencias
Médicas de Villa Clara, Cuba

 <https://orcid.org/0000-0002-1534-8259>

 mavelme64@gmail.com

Liuva Cabrera Chiviano

Universidad de Ciencias
Médicas de Villa Clara, Cuba

 <https://orcid.org/0000-0001-9905-0603>

 liuvacc@infomed.sld.cu

Merling Murguía Moré

Universidad Central “Marta
Abreu” de Las Villas, Cuba

 <https://orcid.org/0000-0003-4705-2329>

 mmurgia@uclv.cu



Resumen

La necesidad de dotar de competencias investigativas a los Residentes que optan por la Especialidad de Estomatología General Integral determina la implementación del curso Metodología de la Investigación para las Ciencias de la Salud. En otro orden de ideas, el desarrollo de la Ciencia unido a los desafíos de la contemporaneidad precisa el reajuste permanente de planes y programas de estudio como respuesta a los nuevos retos que deben asumir los sistemas educativos, entre ellos el de la concepción y dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Es por ello que el objetivo de la presente contribución es: proponer modificaciones para la actualización del programa del curso Metodología de la Investigación para las Ciencias de la Salud. El empleo de la sistematización de experiencias posibilita la reformulación de los objetivos de enseñanza aprendizaje; el enriquecimiento de los contenidos; la precisión de métodos y medios; la definición de formas, tipos y procedimientos de evaluación; y la diversificación de las formas de organización. El programa del curso con estas modificaciones se implementa en el segundo periodo del año lectivo 2023, con resultados satisfactorios en el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. El diseño de una versión del programa del curso para la modalidad a distancia (E-Learning) constituye una proyección de trabajo.

Palabras clave: Competencias investigativas, metodología de la investigación, proceso de enseñanza aprendizaje, TIC.

Abstract

The need to provide research skills to Residents who opt for the Comprehensive General Stomatology Specialty determines the implementation of the Research Methodology for Health Sciences course. In another order of ideas, the development of Science together with the challenges of contemporary times requires the permanent readjustment of study plans and programs in response to the new challenges that educational systems must assume, among them that of the conception and direction of a teaching-learning process mediated by Information and Communications Technologies. That is why the objective of this contribution is: to propose modifications to update the program of the Research Methodology for Health Sciences course. The use of systematization of experiences makes it possible to reformulate teaching-learning objectives; the enrichment of the contents; the precision of methods and means; the definition of forms, types and evaluation procedures; and the diversification of organizational forms. The course program with these modifications is implemented in the second period of the 2023 school year, with satisfactory results in the development of research skills in students. The design of a version of the course program for the distance modality (E-Learning) constitutes a work projection.

Keywords: Investigative skills, research methodology, teaching-learning process, ICT.

1. Introducción

La educación superior profundiza en las bases conceptuales del enfoque de formación basado en competencias. Por ello, en la comunidad científica internacional y nacional se reconoce la importancia de la formación de competencias, entre ellas las de carácter investigativo (Gayol et al., 2009; Hernández et al., 2022; González et al, 2023).

El concepto competencia se refiere a “una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos” (López, 2016, p.316). Así, las competencias investigativas son el resultado de la articulación entre conocimientos, habilidades y valores, asociados con la metodología. Su desarrollo desde el currículo de los estudios superiores estimula el intelecto para, con un actuar científico, abordar problemas de manera sistemática, disminuyendo el riesgo del error y aumentando la posibilidad del acierto (Gayol et al., 2009).

Consecuentemente, la educación superior médica debe experimentar cambios a fin de lograr la formación de profesionales capaces de brindar soluciones a los problemas que se le presenten en su práctica profesional. Por lo que, para la Especialidad de posgrado de las Ciencias de la Salud, el desarrollo de competencias investigativas reviste singular importancia.

Atendiendo a que el lugar que ocupa el desarrollo de estas competencias en la concepción curricular de la Especialidad de posgrado es menor que el dedicado a las competencias profesionales, se diseña el programa de un curso de Metodología de la Investigación para las Ciencias de la Salud, dirigido a Residentes de primer año de Es-tomatología General Integral y otras especialidades.

El curso constituye una alternativa para satisfacer las necesidades específicas en este tipo de formación y facilitar la actualización, profundización, perfeccionamiento o ampliación de las competencias laborales, a partir del criterio sistémico que incluye en un mismo ciclo integrador a la asistencia, la investigación y la docencia para el desempeño profesional que requiere el Sistema Nacional de Salud.

En otro orden de ideas, el desarrollo de la Ciencia unido a los desafíos de la contemporaneidad impone nuevos retos a los sistemas educativos. Entre ellos, el de la concepción y dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs).

Las TICs se asumen como un conjunto de actuales adelantos, comprenden aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información. Son herramientas, soportes y canales para su procesamiento y acceso (Falcón, 2013).

La integración de las TICs a la educación constituye uno de los cambios que afronta la universidad médica actual en aras de favorecer el autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo, la socialización del conocimiento y la posibilidad de pasar de espectadores a productores del conocimiento; para contribuir a la formación de un profesional más competente (del Castillo et al., 2018).

Sin embargo, diferentes autores (Gayol et al., 2009; del Castillo et al., 2018; González et al., 2023) han identificado limitaciones en la formación y desarrollo de competencias investigativas en los profesionales de la salud, así como en la contribución a tal fin de un proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las TICs. Igualmente, reconocen que para el logro de esos propósitos se precisa el reajuste de planes y programas de estudio.

En correspondencia, el objetivo del presente estudio es: proponer modificaciones para la actualización del programa del curso Metodología de la Investigación para las Ciencias de la Salud.

2. Metodología

El método dialéctico-materialista constituyó el soporte del estudio, con un enfoque predominantemente cualitativo. La sistematización de experiencias, como estrategia metodológica general, se desarrolló en el periodo enero-junio de 2023, con los siguientes objetivos específicos:

- Analizar documentos de diversas ediciones del curso Metodología de la Investigación para las Ciencias de la Salud.
- Identificar aprendizajes derivados de la experiencia profesional e investigativa de las autoras, para la determinación de la propuesta de modificaciones.
- Promover la reflexión teórica respecto a dichas modificaciones.

El objeto de sistematización fue la implementación de las ediciones del curso. El eje de sistematización se centró en las modificaciones para la actualización del programa del curso.

Como método del nivel del conocimiento empírico, se utilizó el análisis de documentos para la revisión del programa del curso, orientaciones metodológicas, materiales docentes, bibliografía, proyectos de investigación elaborados por los estudiantes; que se convirtieron en fuentes de información.

Constituyó asunto de interés para el análisis la formación y desarrollo de competencias investigativas desde la concepción y dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las TICs, a partir de los objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y formas de organización planteados en el programa del curso.

Del nivel del conocimiento teórico se emplearon los métodos: analítico-sintético e inductivo-deductivo, para la interpretación de los datos empíricos, el establecimiento de nexos y la sistematización de las informaciones, que condujeron a generalizaciones.

3. Resultados y discusión

El análisis de documentos permitió la identificación de fortalezas:

1. La determinación de los objetivos generales y específicos del programa del curso, en su interrelación dialéctica.
2. La delimitación de los temas, en correspondencia con los objetivos.
3. La propuesta de orientaciones metodológicas, materiales docentes, bibliografía, acordes con los objetivos y contenidos del curso.

Se constataron como debilidades:

1. Insuficiencias en la formulación de los objetivos de cada tema del programa del curso.
4. Fallas en el orden del sistema de conocimientos y ausencia de otros relevantes para el cumplimiento de los objetivos.
5. Limitaciones en las sugerencias de métodos, medios, materiales y bibliografía.
6. Carencias en la definición del sistema de evaluación.
7. Falta de diversificación en las formas de organización.
8. Inexistencia de referencia a las TICs.

En resumen, los resultados demostraron las falencias del programa del curso para propiciar la formación y desarrollo de competencias investigativas desde la concepción y dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las TICs.

Sobre esa base, considerando la experiencia profesional e investigativa de las autoras del estudio, se delimitaron lecciones de aprendizaje que estimularon la reflexión teórica y se arribó a generalizaciones que se concretaron en modificaciones para la actualización del programa del curso:

1. Incorporar un nuevo objetivo específico.
- Utilizar las TICs en la redacción y comunicación del proyecto de tesis.

2. Reformular los objetivos de cada tema.

Tema 1. Ciencia e investigación científica.

- Definir conceptos relacionados con la investigación científica, para su aplicación en el ámbito de las Ciencias de la Salud.

Tema 2. El proyecto de investigación.

- Formular los componentes del proyecto de tesis, aplicando los principios de la Metodología de la Investigación en el ámbito de las Ciencias de la Salud.

Tema 3. La comunicación científica.

- Diseñar la primera versión del proyecto de tesis, aplicando los requisitos de la comunicación científica en el ámbito de las Ciencias de la Salud.

3. Enriquecer y/o reordenar el sistema de contenidos.

- Respondió al nuevo objetivo específico y a la estructura del proyecto de Tesis de Terminación de la Especialidad (Tabla 1.).

Tabla 1. *Modificaciones en el sistema de conocimientos del programa del curso*

Tema	Enriquecimiento del sistema de conocimientos	Reordenamiento del sistema de conocimientos
1	Buscadores de información científica confiable.	Tipos de estudio: cuantitativos y cualitativos. Clasificación de las investigaciones científicas. Diseño de la investigación.
2	Estado de la temática a investigar. Errores más frecuentes en la formulación de hipótesis de investigación. Métodos e instrumentos de investigación. Tipos de variables: conceptualización y operacionalización. Significación científica, social, económica y ambiental de los aportes. Estilo Vancouver.	Marco teórico como sustento de la formulación del problema de investigación. Problema de investigación. Delimitación, fundamentación y justificación. Errores más frecuentes en la formulación de problemas. Recolección de información. Fuentes. Técnicas para estudios cualitativos y cuantitativos. Procesamiento de los resultados. Plan de Análisis. Universo, población y muestra. Definiciones operacionales: concepto, constructo y variables. Resultados a alcanzar en el proyecto. Cronograma y presupuesto. Bibliografía.

Tema	Enriquecimiento del sistema de conocimientos	Reordenamiento del sistema de conocimientos
3	Revistas médicas cubanas.	Artículo científico. Estructura. Informe final de investigación. Estructura. Tesis de Terminación de la Especialidad. Estructura.

Nota. Elaboración propia.

Tales cambios trascendieron al resto de los sistemas que conforman el sistema de contenido (González, 2002), por la interrelación que existe entre ellos.

4. Precisar el sistema de métodos.

Jerarquizó aquellos eminentemente productivos, como los de carácter problémico: exposición problémica, búsqueda parcial, conversación heurística y trabajo independiente (González, 2002).

5. Incluir nuevos medios y materiales.

Exigió un enfoque holístico de las TICs (Sánchez, 2003), con el uso de herramientas presenciales o virtuales: redes sociales, correo, blogs, foro, webquest, chat, portafolio.

Se mejoraron las guías (de estudio, de seminario, de clase práctica, de taller) con actividades variadas para la autoperparación y la autoevaluación; y la inserción de indicadores para la evaluación. La bibliografía se enriqueció con el texto “Metodología de la Investigación” (Hernández et al., 2014).

6. Definir el sistema de evaluación.

Priorizó la relación teoría-práctica, como vía para la comprobación del grado en que avanzó la formación y desarrollo de competencias investigativas. Adoptó variedad de formas (oral, escrita, práctica), de tipos (frecuente, parcial, final) y de procedimientos a utilizar (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).

7. Diversificar las formas de organización.

Consideró la clase encuentro, la conferencia, el seminario, la clase práctica y el taller (Resolución 47, 2022, Artículo 271.1); en articulación con las modalidades educativas en entornos virtuales de aprendizaje: presencial con TICs, B-Learning y C-Learning (Flores et al., 2024).

4. Conclusiones

La actualización del programa del curso Metodología de la Investigación para las Ciencias de la Salud exige la proposición de modificaciones que transiten por todos los componentes no personales del proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y formas de organización.

Así, responde a la necesidad de dotar de competencias investigativas a los Residentes que optan por la Especialidad de Estomatología General Integral, desde la concepción y dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las TICs, ante los desafíos que la contemporaneidad impone a los sistemas educativos.

La implementación de las modificaciones en la edición del curso iniciada en octubre de 2023, en la Facultad de Estomatología de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, permitió constatar resultados satisfactorios en la formación y desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes.

Como proyección de trabajo se valora el diseño de una versión del programa del curso para la modalidad a distancia (E-Learning).

5. Referencias

- Del Castillo, G. D., Sanjuán, G. & Gómez, M. (2018). Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: desafío que enfrenta la universidad de ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 10(1), 168-182. <https://r.issu.edu.do/dna>
- Falcón, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *Medisur*, 11(3), 280-295. <https://r.issu.edu.do/l4>
- Flores, N., Gómez, D. F., Mena, A., & Penagos, A. G. (2024). Uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en estudiantes universitarios. *Atenas: revista científico pedagógica*, (62), e10304, 1-16. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/908/1252>
- Gayol, M. C., Montenegro, S. M., Tarrés, M. C., & D'Ottavio, A. E. (2009). Competencias Investigativas. Su desarrollo en carreras del Área de la Salud. *Uni-Pluriversidad*, 8(2). <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.950>
- González, A. M. (2002). El proceso de enseñanza-aprendizaje ¿agente del cambio educativo? En A. M. González y C. Reinoso (Eds.). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía* (pp. 147-177). Editorial Pueblo y Educación.

- González, D. E., Martínez, G. E., Pérez, L., Álvarez, M. E., Rodríguez, A., & Rivery, R. (2023). Prácticas socioformativas para la gestión de competencias investigativas en el médico general integral utilizando Telegram. *EDUMECENTRO*, (15): e2473. <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/2473>
- Hernández, M., Panunzio, A., García, A., Fernández, C., & Sánchez, A. (2022). Las competencias investigativas en los profesionales de la salud. *Revista Información Científica*, 101(4), e3931. <https://revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/3931/5249>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>
- Resolución 47 de 2022 [Ministerio de Educación Superior]. Por la cual se establece el reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias. Art. 271.1.19 de diciembre de 2022.
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de TICs concepto y modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 51 - 65. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512>

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CONFIGURACIÓN DEL PROCESO DE MOVILIDAD SOCIAL¹

The role of higher education in shaping the process of social mobility

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp439-444>

Víctor Daniel Guerra Zabala

Universidad de Antioquía, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0001-7213-8904>

 victor.guerra@udea.edu.co

1. El diseño metodológico y técnico del estudio fue realizado en el marco del proyecto 2023- “Desarrollo de la Sociología en Antioquia” y aplicado en la República mediante el convenio de Cooperación UdeA-IDEICE 001-2023.



Resumen

La movilidad social es, probablemente, uno de los objetos de investigación que más interés suscita en el campo de la sociología de la educación y del trabajo. Según los especialistas, la educación superior juega un papel significativo en el desarrollo económico, social, científico y humano de una región. Los principales hallazgos sugieren que la universidad constituye uno de los mecanismos y canales de movilidad ascendente más importantes en las sociedades modernas. Según la teoría de la reproducción social, a través de las diferentes etapas del tránsito escolar, los agentes acumulan un conjunto de capitales en disputa (cultural, económico, social y simbólico). A través de un estudio cuantitativo no experimental y de corte transeccional, se aplicó un cuestionario dirigido de 83 ítems que mide de manera multidimensional el proceso de movilidad social en una muestra probabilística de 647 egresados y egresadas de diversas licenciaturas y universidades de la República Dominicana. Los resultados permitieron construir un panorama detallado de la trayectoria de vida antes, durante y después de la universidad. Se observó, en este sentido, un cambio intergeneracional en la posición educativa, profesional y laboral de los egresados frente a su origen familiar o social. Los hallazgos están en consonancia con los aportes de otros estudios, que sugieren la necesidad de observar el impacto de la educación superior más allá del logro económico, considerando su papel en la transformación cultural, social, intelectual y personal de los egresados.

Palabras clave: Educación superior, movilidad social, origen familiar, trayectoria de vida, logro educativo.

Abstract

Social mobility is, probably, one of the research topics that generates the most interest in the field of the sociology of education and labor. According to specialists, higher education plays a significant role in the economic, social, scientific, and human development of a region. The main findings suggest that universities are one of the most important mechanisms and channels of upward mobility in modern societies. According to the theory of social reproduction, through the different stages of the educational trajectory, agents accumulate a set of capitals in dispute (cultural, economic, social, and symbolic). Through a non-experimental quantitative study with a cross-sectional design, a directed questionnaire consisting of 83 items was applied, measuring in a multidimensional way the process of social mobility in a probabilistic sample of 647 graduates from various undergraduate programs and universities in the Dominican Republic. The results allowed for the construction of a detailed overview of the life trajectory before, during, and after university. In this sense, an intergenerational change was observed in the educational, professional, and labor position of the graduates compared to their familial or social origins. The findings align with the contributions of other studies, which suggest the need to observe the impact of higher education beyond economic achievement, considering its role in the cultural, social, intellectual, and personal transformation of graduates.

Keywords: Higher education, social mobility, family background, life trajectory, educational attainment.

1. Introducción

Desde sus orígenes, las ciencias sociales y humanas han sido disciplinas multiparadigmáticas. Esto implica la coexistencia de diversas posturas epistemológicas, ontológicas y axiológicas en la investigación de los sistemas de relaciones sociales en los que se insertan los agentes actuantes. Estas diferencias no solo influyen en la posición del sujeto respecto al objeto de estudio, sino también en la selección de herramientas metodológicas para la objetivación de la realidad (Bericat, 1998, p. 19). En este marco, la movilidad social emerge como un objeto central de estudio dentro de la sociología de la educación y del trabajo. Como fenómeno clave en el análisis de la estratificación y la desigualdad social, su estudio ha dado lugar a un amplio repertorio de teorías, evidencias y metodologías, consolidándose como un campo de investigación fundamental en la actualidad.

La movilidad social se entiende, en términos generales, como el cambio de posición social, económica o educativa de un individuo o grupo dentro de una estructura de relaciones sociales específicas. Los principales enfoques sobre este fenómeno han sido influenciados por teorías occidentales de orientación funcionalista, cuyas raíces se encuentran en la tradición positivista de pensadores como Comte, Spencer y Durkheim. Desde la sociología de la educación, la escuela es considerada un mecanismo central para la movilidad social, se trata de un fenómeno inscrito en la *dualidad de estructura* (Giddens, 1979, 1994, 1997, 2011). Basta con ejemplificar el estudio de Erikson y Goldthorpe (1993) en el que se define la movilidad social como un “proceso crucial de mediación” entre estructura y acción, y ocupa el lugar de analizar la relación entre los sistemas de estratificación, por una parte, y las pautas de comportamiento sociopolítico, por otra. (Kerbo, 2003, p.155). En el ámbito internacional, la educación se ha consolidado como un factor clave en las políticas de transformación estructural y cambio sociocultural, desempeñando un papel fundamental en la reducción de la desigualdad y la promoción de oportunidades y proyectos de vida (Suárez & Castillo, 2020; Pachón, 2018).

El enfoque integracionista de la acción y la estructura sugiere que, a lo largo de la trayectoria educativa, los actores acumulan distintos tipos de capitales (cultural, económico, social y simbólico), que favorecen su movilidad social al mejorar su capacidad de agencia (Aguilar & Pérez, 2017; Martínez, Ramírez & Duarte, 2020). No obstante, existen barreras estructurales o factores constrictivos y habilitantes que dificultan o potencian el acceso a oportunidades de vida, lo que refuerza la necesidad de analizar la movilidad social desde una perspectiva crítica. El presente estudio analiza el papel de la educación superior en la movilidad social de los licenciados en la República Dominicana. A partir de un enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario de 83 ítems a una muestra probabilística de 647 egresados de diversas licenciaturas y universidades del país. La investigación se sustenta en teorías como la reproducción social (Blanco, 2017; Dalle, Boniolo & Navarro, 2019).

2. Resultados y discusión

El consenso académico sostiene que la educación influye en el destino de los individuos (relación E-D). Sin embargo, existe un debate sobre la magnitud de dicha influencia y sobre la conexión entre el origen familiar (O) y los logros individuales (relación O-E y O-D) (Cuenca, 2016). En este estudio, se observó que los egresados de licenciaturas presentaron una mejora en sus condiciones laborales y educativas en comparación con sus familias de origen. Por otro lado, la acumulación de un stock productivo de capital humano es clave en el proceso de desarrollo (Cypher & Dietz, 2004). En el contexto de la globalización, el crecimiento económico requiere tanto de la cohesión a nivel local, regional e internacional (Madrigal & Ryszard, 2014) como de la incorporación de exigencias sistémicas de la economía del conocimiento en la vida cotidiana de los individuos (Boisier, 2004).

Uno de los principales hallazgos indica que el 72% de los egresados superó el nivel educativo alcanzado por sus padres, lo que confirma un cambio intergeneracional en la posición educativa. Esta tendencia es consistente con la literatura sobre la relación entre educación y movilidad social, donde se reconoce que la acumulación de capital cultural y social favorece la posibilidad de ascenso en la estructura social (Giddens, 1997). En términos de empleabilidad, se encontró que el 85% de los egresados está empleado, una cifra superior a la tasa de ocupación general en el país. De este grupo, el 62% trabaja en áreas directamente relacionadas con su formación universitaria, lo que refuerza la idea de que la educación superior sigue desempeñando un papel relevante en la inserción laboral. Sin embargo, los datos revelan disparidades significativas en la calidad del empleo: un 38% de los egresados tiene contratos temporales o informales, lo que sugiere que la estabilidad sigue siendo un reto.

En cuanto a la movilidad social intergeneracional, el 58% de los egresados percibe ingresos superiores a los de su familia de origen, lo que indica un avance en términos económicos. Sin embargo, el 42% restante mantiene ingresos similares o inferiores a los de sus padres, lo que evidencia limitaciones estructurales que restringen el impacto pleno de la educación en la movilidad económica. Otro dato relevante es la diferencia en los ingresos según el tipo de universidad. Los egresados de universidades privadas tienen, en promedio, un 20% más de ingresos que aquellos de universidades públicas. Este hallazgo sugiere que el prestigio institucional y las redes de contacto pueden influir en la empleabilidad y el acceso a mejores condiciones salariales. Por último, el 90% de los egresados considera que la educación superior tuvo un impacto positivo en su desarrollo personal, destacando la importancia de la formación universitaria no solo en términos económicos, sino también en el acceso a nuevas oportunidades de crecimiento intelectual y social.

3. Conclusiones

Este estudio confirma que la educación superior es un factor fundamental para la movilidad social en la República Dominicana, generando cambios intergeneracionales

en la trayectoria educativa y laboral de los egresados. Desde un enfoque multidimensional, se destaca la importancia de considerar la movilidad social no solo en términos económicos, sino también en su impacto cultural, social e intelectual. Lo cual se refleja en el progreso personal, el logro de metas individuales, el desarrollo intelectual y la transformación de las relaciones familiares, sociales y culturales. Sin embargo, los hallazgos también sugieren que la educación por sí sola no garantiza la equidad en las oportunidades, ya que persisten barreras estructurales que limitan el acceso a empleos de calidad.

La educación superior es un mecanismo clave para la movilidad social, aunque su impacto no es homogéneo. Las desigualdades estructurales y las diferencias en el capital social, cultural y económico influyen en las oportunidades individuales. Si bien las políticas educativas han buscado reducir las brechas sociales, persisten desafíos en términos de acceso, permanencia y equidad en la educación. Para futuros estudios, es importante considerar un enfoque multidimensional que contemple tanto los factores objetivos como los subjetivos en la movilidad social. Asimismo, se recomienda fortalecer las políticas de educación superior para garantizar mayores oportunidades y reducir las desigualdades en el acceso y éxito educativo. Finalmente, se recomienda ampliar los estudios en esta área con metodologías mixtas que integren tanto análisis cuantitativos como cualitativos, con el fin de capturar de manera más precisa la complejidad de la movilidad social en el contexto de la educación.

4. Referencias

- Aguilar, F., & Pérez, J. (2017). Movilidad social en México. La educación como indicador de desarrollo y calidad de vida. *Opción*, 33(84), 664-697.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31054991024>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.
- Blanco, E. (2017). ¿Reproducción o movilidad cultural? Recursos culturales, disposiciones educativas y aprendizajes en PISA 2012 en México. *Estudios Sociológicos*, 35(103), 1-32. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n103.1516>
- Boisier, S. (2004). Una revisión heterodoxa del desarrollo (territorial): Un imperativo categórico. *Revista de Estudios Sociales*, 12(23)
- Cuenca, A. (2016). Desigualdad de oportunidades en Colombia: impacto del origen social. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 69-93.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200005>
- Cypher, J., y Dietz, J. (2004). *The process of economic development*. Taylor & Francis.

- Dalle, P., Boniolo, P., & Navarro, J. (2019). Efectos del origen familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. *Revista de Educación y Derecho*.
- Giddens, A. (1979). *Estructura de clases en la sociedad avanzada*. Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Giddens, A. (1997). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Kerbo, H. (2003). *Estratificación social y desigualdad: El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global* (5.ª ed., M. T. Casado, Trad.). McGraw Hill.
- Madrigal, L. A., & Ryszard, R. L. (2014). *Una propuesta del método de análisis del desarrollo económico local: el caso de algunos territorios locales del Estado de México*. UAEM FPUR.
- Martínez, L., Ramírez, E., & Duarte, H. (2020). Realidades y percepciones económicas de estudiantes universitarios como antecedentes de movilidad social en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-21.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219049>
- Pachón M., W. (2018). Inclusión social de actores del conflicto armado colombiano: retos para la educación superior. *Desafíos*, 30(1), 279-308.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.4917>
- Suárez, B., & Castillo, R. S. (2020). Descripción de una experiencia educativa inclusiva con alumnado universitario: Trabajando habilidades para el empleo. *Tendencias Pedagógicas*, (35), 130-152. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.011>



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

@ideicerd



www.ideice.gob.do

ISSN DIGITAL: 3060-9585

