



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

# III CONGRESO INTERNACIONAL ECALFOR

<https://ecalfor.eu/>

*"Sistemas y Protocolos de Garantía de la Calidad de la  
Formación Inicial Docente"*



**Ciudad de Panamá (República de Panamá)  
8 al 10 de julio de 2024**

**Dirección  
Dr. Oswaldo Lorenzo (Universidad de Granada, España)**

No está permitida la reproducción total o parcial de estas Actas de Congreso, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación o por otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Aclaración sobre Depósito Legal de publicaciones en línea

Este documento académico constituye una publicación con ISBN («International Standard Book Number») procedente de resultados de diferentes trabajos de investigación educativa llevados a cabo en el proyecto ECALFOR. Al tratarse de una publicación en línea, sin edición impresa tangible, no se asigna número de depósito legal (Ley 23/2011, de 29 de julio, de depósito legal. Real Decreto 635/2015, de 10 de julio, por el que se regula el depósito legal de las publicaciones en línea).

Siguiendo el concepto de Ciencia Abierta (Open Science), esta publicación está alojada en DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada (España)

<https://digibug.ugr.es/>

ISBN-13: 978-84-09-43295-0

## INTRODUCCIÓN

Atendiendo a los compromisos del proyecto ECALFOR sobre obtención de resultados, elaboración de productos académicos y difusión internacional de los mismos, se presentan aquí las Actas del III Congreso Internacional realizado por el proyecto Ecalfor, que tuvo lugar en ISAE-Universidad, en Ciudad de Panamá (Panamá), los días 8 a 10 de julio de 2024. Puedes encontrar una galería de fotografías del Congreso elaborada por ISAE-Universidad y el proyecto ECALFOR <https://wpd.ugr.es/~ecalfor/tercer-congreso/>

Estas Actas están sujetas a derechos de autor, constan de ISBN y, por tanto, sus autores son los legítimos propietarios intelectuales de sus contenidos.

El proyecto ECALFOR - "Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación", código 618625-EPP-1-2020- 1-ES-EPPKA2-CBHE-JP / ha sido concedido por la Comisión Europea en 2020, en el programa Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education, para ser desarrollado durante tres años (2021 a 2024) con una financiación de 965.045,36 euros.

En ECALFOR participan 20 instituciones de naturaleza pública y privada relacionadas con el mundo de la educación y la evaluación de la calidad, especialmente de la Educación Superior, de seis países de América Latina y El Caribe (Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana) y cuatro países de la UE (España, Italia, Francia y Finlandia). Dentro de este amplio consorcio, llevan a cabo el proyecto más de 100 académicos y técnicos de calidad educativa, con una serie de objetivos que guardan relación con premisas comunes establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo relativo a estructura y funcionamiento de la formación universitaria y diversidad y autonomía de las Instituciones de Educación Superior, en las que la garantía de la calidad viene determinada por los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria, en este caso del profesorado de educación obligatoria.

ECALFOR pretende generalizar la experiencia europea acumulada en mecanismos y procedimientos de aseguramiento de la calidad para ser transferida, adaptada y contextualizada a los países socios del proyecto en América Latina y el

Caribe, a partir de un trabajo colaborativo, horizontal y transnacional que articula los siguientes objetivos:

1. Realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación docente para la educación obligatoria (educación primaria y educación secundaria) impartida en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe.
2. Diseñar, implementar y mejorar los sistemas y protocolos de aseguramiento de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de educación obligatoria.
3. Realizar un análisis de las características y calidad de la formación de los futuros docentes de los centros de educación obligatoria en educación primaria y secundaria de América Latina y el Caribe.
4. Adaptar protocolos para el aseguramiento de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de educación obligatoria en América Latina y el Caribe.

Dr. Oswaldo Lorenzo

Coordinador general ECALFOR

Mgtr. María Ángeles González

Asistente Técnico ECALFOR hasta octubre de 2024

Mgtr. Lidia Lorenzo Herrera

Revisión y maquetación de las Actas

## **INTRODUCTION**

In accordance with the commitments of the ECALFOR project on obtaining results, producing academic products and their international dissemination, the Proceedings of the 3ed International Conference held by the Ecalfor project, which took place at the ISAE-University, Panama City (Panama), on 8-10 July 2024, are presented here. You can find a photo gallery of the Conference elaborated by the ISAE-University and the ECALFOR project <https://wpd.ugr.es/~ecalfor/tercer-congreso/>

These Proceedings are subject to copyright, have an ISBN and, therefore, their authors are the legitimate intellectual owners of their contents.

The project ECALFOR - "Evaluation of teacher education in Latin America and the Caribbean. Quality assurance of education degrees", code 618625-EPP-1-2020- 1-ES-EPPKA2-CBHE-JP / has been awarded by the European Commission in 2020, in the programme Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education, to be developed for three years (2021 to 2024) with a funding of 965,045.36 euros.

ECALFOR involves 20 public and private institutions related to the world of education and quality assessment, especially in Higher Education, from six Latin American and Caribbean countries (Ecuador, Peru, Mexico, Brazil, Panama and the Dominican Republic) and four EU countries (Spain, Italy, France and Finland). Within this broad consortium, the project is carried out by more than 100 academics and educational quality technicians, with a series of objectives that are related to common premises established in the European Higher Education Area regarding the structure and functioning of university education and the diversity and autonomy of Higher Education Institutions, in which quality assurance is determined by the protocols and instruments used by each institution in the evaluation of indicators and results of the quality of university education, in this case of compulsory education teaching staff.

ECALFOR aims to generalize the accumulated European experience in quality assurance mechanisms and procedures to be transferred, adapted and contextualized to the project partner countries in Latin America and the Caribbean, from a collaborative, horizontal and transnational work that articulates the following objectives:

1. To carry out a diagnosis on the quality of teacher training for compulsory education (primary education and secondary education) provided in different higher education institutions in Latin America and the Caribbean.
2. To design, implement and improve the systems and protocols for quality assurance of university degrees in teacher training for compulsory education.
3. To carry out an analysis of the characteristics and quality of the training of future teachers in compulsory education centers in primary and secondary education in Latin America and the Caribbean.
4. Adapt protocols for quality assurance of teacher training degrees in higher education institutions in Latin America and the Caribbean.

Dr. Oswaldo Lorenzo

ECALFOR General Coordinator

Mgtr. María Ángeles González

Technical Assistant ECALFOR until January 2024

Mgtr. Lidia Lorenzo Herrera

Revision and typesetting of the Proceedings

## ÍNDICE

<b>1. GESTIÓN DE UNA UNIDAD DE CALIDAD Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>12</b>
<i>Ana Bertha Luna Miranda; César Sánchez Olavarría</i>	
<b>2. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y LOS PROCESOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN ESPAÑA .....</b>	<b>26</b>
<i>Nuria Rebollo-Quintela; Mercedes González-Sanmamed; Eduardo R. Rodríguez Machado; Luisa Losada-Puente</i>	
<b>3. ALIANZAS ENTRE AGENTES EDUCATIVO-SOCIAL PARA EL DESARROLLO EN INVESTIGACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: PRIMEROS AUXILIOS.....</b>	<b>43</b>
<i>Ligia Isabel Estrada-Vidal; Itziar Galindo García; Antonio Cárdenas Cruz; Pablo Torres Gutiérrez</i>	
<b>4. ANÁLISIS DISCURSIVO DE UNA DOCENTE DE MÚSICA INTERCULTURAL.....</b>	<b>58</b>
<i>Jessica Andreína Betancourt Ardila; Katiana Batista Ortega</i>	
<b>5. GESTIÓN DE CONFLICTOS INTERCULTURALES EN LOS CUERPOS DE SEGURIDAD EN ZONAS FRONTERIZAS DEL NORTE DE ÁFRICA: ENFOQUES Y ESTRATEGIAS .....</b>	<b>69</b>
<i>María Tomé-Fernández; José Alejandro Torres-Aranda; José Manuel Ortiz-Marcos</i>	
<b>6. ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL NIVEL SECUNDARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA 2014-2024.....</b>	<b>82</b>
<i>Natividad Valentín Uh Cutz; Norma Graciella Heredia Soberanis; José Israel Méndez Ojeda</i>	
<b>7. TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS Y ESCENARIOS DE CAMBIO EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN IBEROAMÉRICA.....</b>	<b>99</b>
<i>Manuel Fernández Cruz; Francisco Borja Fernández García-Valdecasas; Slava López Rodríguez</i>	

<b>8. CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE ENFERMERÍA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>126</b>
<i>Luís Fernando Bogéa Pereira; Maria Alice Melo</i>	
<b>9. FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE QUE ATIENDE A ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD DESDE LOS CONSTRUCTOS TEÓRICOS EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.....</b>	<b>140</b>
<i>Dayra Esther Iriarte Pérez</i>	
<b>10. RASGOS QUE CARACTERIZAN EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>142</b>
<i>Edgar Efraín Obaco Soto; Yullio Cano de la Cruz; Gloria Raquel Ramírez Calderón; María Fannery Suárez Berrío</i>	
<b>11. MENTOR WOMAN: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA INSPIRAR A JÓVENES MUJERES EN STEM .....</b>	<b>158</b>
<i>Verónica Guilarte Moreno</i>	
<b>12. MODELO DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DE POSTGRADOS.....</b>	<b>173</b>
<i>Yullio Cano de la Cruz; Edgar Efraín Obaco Soto; Fernando Lara Lara; Génesis Nicole Herrera Orosco; María Fannery Suárez Berrío</i>	
<b>13. PREFERENCIAS MUSICALES, AUTOCONCEPTO, PERSONALIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL. ANÁLISIS CORRELACIONAL.....</b>	<b>191</b>
<i>Alba García Mariscal; Lucía Herrera Torres</i>	
<b>14. CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA A LA LUZ DEL ENTORNO DIGITAL .....</b>	<b>210</b>
<i>Pascal Lafont; Marcel Pariat</i>	
<b>15. LA MÚSICA EN EL NEUROMARKETING.....</b>	<b>223</b>
<i>Alba Lorenzo Herrera; Lucía Herrera Torres</i>	
<b>16. ESTUDIO SOBRE LOS FACTORES QUE INFLUYENTEN EN LA PERSISTENCIA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. ESPAÑA.....</b>	<b>237</b>
<i>Daniel Álvarez Ferrándiz; Daniel González González; José Álvarez Rodríguez</i>	

<b>17. CALIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA BIBLIOMETRÍA SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL.....</b>	<b>251</b>
<i>María del Carmen Olmos Gómez; Mónica Luque Suárez</i>	
<b>18. ENSEÑANZA ESPIRALICA DE LA MATEMÁTICA. APROXIMACIÓN TEORICA DESDE EL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>263</b>
<i>Boris Javier Bello Teherán</i>	
<b>19. ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS COMO HERRAMIENTAS PARA VIABILIZAR EL REFUERZO ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....</b>	<b>273</b>
<i>José Téllez Abril; Boris Javier Bello Teherán; Gabriel Román Meléndez</i>	
<b>20. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE AULA INVERTIDA CON MOOC PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INFORMACIONAL Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN DOCENTES.....</b>	<b>275</b>
<i>Ana Lendínez Turón; José Manuel Ortiz-Marcos; Oswaldo Lorenzo Quiles; Fiorela Anaí Fernández Otoyá</i>	
<b>21. IMPORTANCIA DEL CONTROL DE LAS SALIDAS NO CONFORMES EN EL PROCESO EDUCATIVO DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO CAMPUS CHIDET .....</b>	<b>293</b>
<i>Joel Arroyo Zamora; Sonia Amelia Sánchez Carrillo</i>	
<b>22. LA INTEGRIDAD ACADÉMICA COMO PILAR FUNDAMENTAL EN LOS SISTEMAS DE CALIDAD PARA LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS....</b>	<b>309</b>
<i>Pedro José Canto Herrera; Rubén Lluc Comas Forgas; Darwin Muñoz; Hugo Salvador Flores Castro</i>	
<b>23. UNIDAD DE CALIDAD DEL INSTITUTO SUPERIOR SALOMÉ UREÑA, ISFODOSU: AVANCES Y RETOS.....</b>	<b>317</b>
<i>Ana Teresa Valerio Peña; Caroline Polanco</i>	
<b>24. ESTUDIO Y CARACTERIZACIÓN DE LOS EGRESADOS DE LA COHORTE 2021 DEL ISFODOSU. FORTALEZAS DEBILIDADES Y DEMANDAS DEL MERCADO LABORAL PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN.....</b>	<b>328</b>
<i>Edison J. Rodríguez D.; Vladimir Figueroa; Ivanna García</i>	

<b>25. INFLUENCIA DE LOS VALORES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO EDUCATIVO BÁSICO GENERAL LOUIS MARTINZ.....</b>	<b>330</b>
<i>Catalino González</i>	
<b>26. LA GESTIÓN DE POLÍTICAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL CONTEXTO BRASILEÑO: INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LA NECESIDAD DE REGULACIÓN ESTATAL .....</b>	<b>332</b>
<i>Márcia Lopes Reis</i>	
<b>27. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA LOS ESTUDIANTES DEL IPT UNADRUSIA.....</b>	<b>334</b>
<i>Emanuel Tomas Corpas Ruiz</i>	
<b>28. LAS LLAVES DEL ÉXITO.....</b>	<b>336</b>
<i>Catalino González</i>	
<b>29. ROL DEL DIRECTOR EN EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DIGITALES.....</b>	<b>338</b>
<i>Gilma M. Atencio</i>	
<b>30. SIMPOSIO: FORMACIÓN DE CALIDAD DE LOS FORMADORES DESDE LA EXPERIENCIA ECALFOR.....</b>	<b>341</b>
<i>Coordinadora: Marisa Montesano de Talavera</i>	
<b>31. FORMACIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL PROYECTO ECALFOR .....</b>	<b>344</b>
<i>Ulina Mapp</i>	
<b>32. CAMBIOS CURRICULARES Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TRES UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS.....</b>	<b>348</b>
<i>Adlin de Jesús Prieto Rodríguez; Sofía Zevallos</i>	
<b>33. FORMACIÓN DE FORMADORES: ¿QUIÉN LOS FORMA? .....</b>	<b>366</b>
<i>Marisa del Socorro Zaldívar Acosta; Juanita de la Cruz Rodríguez Pech</i>	

<b>34. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN TIEMPO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN AMÉRICA LATINA.....</b>	<b>372</b>
<i>Márcia Lopes Reis</i>	
<b>35. SIMPOSIO ESCUELA, DOCENTES, ENSEÑANZA Y DIDACTICA INCLUSIVA CENTRADA EN ESCOLARIZADOS.....</b>	<b>387</b>
<i>Coordinador: Gabriel Román Meléndez</i>	
<b>36. ESCUELA INCLUSIVA Y COMUNICACIÓN.....</b>	<b>390</b>
<i>María Elena Rivas Arenas</i>	
<b>37. PERFIL DEL DOCENTE INCLUSIVO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>392</b>
<i>Gabriel Román Meléndez</i>	
<b>38. EL REFUERZO ACADÉMICO COMO ESTRATEGIA PEDAGOGICA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....</b>	<b>394</b>
<i>Boris Javier Bello Teherán</i>	
<b>39. ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS COMO HERRAMIENTAS PARA VIABILIZAR EL REFUERZO ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....</b>	<b>396</b>
<i>José Téllez Abril</i>	

## GESTIÓN DE UNA UNIDAD DE CALIDAD Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### MANAGEMENT OF A QUALITY UNIT AND ITS IMPACT ON HIGHER EDUCATION

Ana Bertha Luna Miranda

Universidad Autónoma de Tlaxcala

[Anabertha.luna@uatx.mx](mailto:Anabertha.luna@uatx.mx)

César Sánchez Olavarria

Universidad Autónoma de Tlaxcala

[cesarsanchez.olavarria@uatx.mx](mailto:cesarsanchez.olavarria@uatx.mx)

#### Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo presentar las experiencias del diseño, implementación y operación de una Unidad de Calidad (UC) en el Centro de Investigación Educativa (CIE) de una universidad pública en México. Ante las exigencias de impartición de programas educativos de calidad en la educación superior, se creó y puso en práctica sistemas y protocolos que den garantía de la calidad en la formación didáctica del profesorado y estudiantes de las carreras de educación, en Instituciones de Educación Superior de Latinoamérica, Caribe y Europa. Esta experiencia se realiza a partir de investigaciones documentales y diagnósticos realizados al Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) de la propia Universidad caso en estudio. Para tal propósito, se diseña y se implementa una Unidad de Calidad, que pretende impulsar la formación de estudiantes en educación, en dos programas educativos de licenciatura, uno de maestría y uno de doctorado. Se concluye que un sistema de calidad en la educación superior universitaria conlleva múltiples beneficios para la institución educativa, los estudiantes, el personal y la sociedad en su conjunto, al promover la excelencia académica, la innovación, la equidad y la responsabilidad social.

**Palabras clave:** Sistema de Gestión de calidad; Unidad de Calidad; Educación Superior.

### **Abstract**

The aim of this communication is to present the experiences of the design, implementation and operation of a Quality Unit (QU) at the Educational Research Center (ERC) of a public university in Mexico. In response to the demands for having quality educational programs in higher education, systems and protocols were created and implemented to guarantee quality in the didactic training of teachers and students of education careers in Higher Education Institutions of Latin America, Caribbean and Europe. This experience was based on a documentary research and diagnoses made to the Quality Management System (QMS) of a Public University in Mexico. For this purpose, a Quality Unit is designed and implemented, which aims to promote the training of education students, in two-degree programs, a master's degree and a doctoral degree. It is concluded that a quality system in higher education has multiple benefits for the educational institution, students, staff and the society because it promotes academic excellence, innovation, equity and social responsibility.

**Key words:** Quality management system; Quality Unit; Higher education

### **Introducción**

El origen de la calidad se remonta a la misma construcción de herramientas de uso doméstico para la preparación de alimentos, vestido y para la guerra que fueron evolucionando desde el uso de materiales como la piedra, el bronce y el hierro en términos de moldeamiento, flexibilidad y abundancia de los materiales. La revisión de los procesos de calidad se remonta a la antigua Babilonia con la aplicación de la norma 229 del Código Hammurabi que consistía en verificar la construcción de las casas. En caso del derrumbe de una casa con las habitantes dentro, el constructor era el responsable y tenía que pagar con su vida (Mata, 2007). Por su parte, los fenicios consideraban que la defectuosa elaboración de los productos era un error atribuible a quien hacía determinado producto y con la finalidad de que no se repitiera ese error, le cortaban la mano con la que hacía el producto al responsable de la falta (Cortés, 2017).

La edad media se caracterizó por la llegada de las marcas como elemento diferenciador en la calidad de los productos y el productor era el responsable de la elaboración, revisión y valoración de los productos. La producción en masa con la

revolución industrial tuvo la necesidad de establecer procesos de control con la finalidad de verificar la calidad de los productos elaborados (Martínez, 2010). El control de calidad apareció a finales del siglo XIX y principios del siglo XX y se centraba en el proceso de elaboración del producto, ya que anteriormente la calidad se focalizaba en el producto. La evolución del control de calidad llegó durante la segunda guerra mundial con la necesidad de producir artículos militares de forma masiva de bajo costo. Este método fue conocido como control estadístico de la calidad. Este método fue perfeccionado por Japón, lo que le permitió elevar su producción y competir los mayores países productores (Stubbs, 1999).

### **Impacto de los Sistemas de Gestión de la Calidad en educación**

Un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) es una forma de organización sistemática que utiliza una institución educativa a partir de la implementación de procesos e indicadores que facilitan la planeación, dirección, control y evaluación de las actividades académicas y administrativas que allí se llevan a cabo (ISO 9001, 2008). Como resultado de la implantación de políticas públicas Una institución certificadora externa realiza una valoración con la finalidad de verificar si una institución educativa cumple o no con los estándares de calidad en los servicios educativos que ofrece.

Rivera, Mediano (2015) y Lorenzo et al. (2021) consideran que la implementación de los SGC en educación mejora los procesos administrativos y académicos de las instituciones, lo que se refleja en dos aspectos: internos y externos. En los primeros se mejora el funcionamiento de la institución, ya que hay una mayor claridad en los procesos a realizar y cómo llevarlos a cabo. En este proceso se eficientizan los recursos materiales y humanos y se genera confianza sobre los procesos administrativos y académicos que se realizan en la institución. En los segundos, se hace referencia al nivel de satisfacción de los padres y estudiantes. La sistematización de los procesos genera confianza, por lo que disminuyen los reclamos por parte de los padres. En los estudiantes, se refleja en el rendimiento escolar, en la disminución del abandono (Danielsen et al., 2009; Elmore & Hubner, 2000) y en el proceso de aprendizaje, principalmente en la construcción de procesos sistematizados de evaluación de los estudiantes, aunque este avance no se refleja en la forma de enseñar del docente y en el involucramiento de la familia (Fernández, Carballo y Congosto, 2013)

### **Medición y evaluación de indicadores**

Parte importante de un SGC está fundamentada en el cumplimiento, seguimiento y valoración de los indicadores de calidad, debido a que proporcionan información muy específica y detallada de las áreas de oportunidad y amenazas, además de las fortalezas y debilidades de cada uno de los departamentos que constituyen la institución. Los resultados obtenidos de los indicadores no sólo proporcionan información cuantitativa, ya que también suministran elementos cualitativos a partir de la elaboración de reportes, en los que se integra una descripción de los procesos evaluados. El cumplimiento o no de un indicador provee información sobre el desempeño de las instituciones a fin de que tomen decisiones fundamentadas para la mejora del servicio educativo en términos de la planeación, desempeño y proyección.

Las mediciones propuestas por los organismos acreditadores son de utilidad y relevancia para quienes realizan el proceso de manera sistemática y para quienes tienen un departamento específico de gestión de la calidad, puesto que se requiere de personal específico para un mejor seguimiento y atención.

En México, el proceso de acreditación inicia con una solicitud al organismo acreditador, posteriormente, la Institución de Educación Superior (IES) realiza un proceso de autoevaluación a partir de las dimensiones, variables e indicadores considerados por el organismo acreditador. El resultado de la autoevaluación es enviado al organismo para su evaluación. Posteriormente, el organismo acreditador programa una visita a la sede de la solicitud con un grupo de pares para realizar la valoración de manera presencial basada en la autoevaluación enviada con antelación. En esta visita, el comité evaluador conformado por un grupo de pares se entrevista con directivos, coordinadores, docentes, estudiantes, padres de familia y empleadores relacionados con el programa a evaluar con la finalidad de integrar un panorama completo del estado en que se encuentra el mencionado programa.

De la visita se emite un dictamen y se coteja con la autoevaluación realizada previamente por la institución solicitante. Finalmente, se emite un dictamen que se entrega a la institución evaluada que incluye la aprobación o no de la institución, duración de la certificación y un conjunto de observaciones a atender. Al vencer el periodo de la certificación, la institución deberá volver a solicitar una nueva acreditación que seguirá los pasos aquí enunciados. Es importante señalar que la

certificación ISO evalúa los procesos administrativos de la institución, en tanto que los organismos acreditadores como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) evalúan los programas educativos. Como parte de este proceso, las instituciones crean a su grupo de auditores internos con la finalidad de atender las observaciones realizadas y dar seguimiento a cada uno de los procesos para

### **Objetivos**

Presentar y analizar las experiencias en el diseño implementación y operación de una Unidad de Calidad (UC) en un Centro de Investigación Educativa de una universidad pública en México.

### **Metodología**

Se muestran las estrategias que se llevaron a cabo en el diseño, la gestión y la implementación de una UC que impulse la formación y profesionalización de estudiantes en Educación. Las estrategias para este estudio de caso fueron propuestas por el proyecto y protocolos del proyecto ECALFOR titulado “Calidad de la formación docente del profesorado de enseñanza obligatoria en instituciones de educación superior de Latinoamérica, Caribe y Europa. Creación de sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las carreras de educación”,

La implementación de una UC en la educación superior es un proceso complejo que, requiere de una planificación detallada y una participación activa de todos los actores involucrados en la institución educativa para diseñar un protocolo propio de funcionamiento. A continuación, se describe el proceso que se siguió en el diseño e implementación de un sistema de gestión de la calidad en la UC, independiente del SGC propio de la universidad caso en estudio.

*1. Diseño de Rumbo estratégico.* El primer paso en la implementación del sistema de gestión de la calidad que se implementaría en el Centro de Investigación Educativa como Unidad de Calidad fue elegir un lugar estratégico propio para tal función, además de diseñar los principios estructurales que guían la Unidad de Calidad (Misión, Visión, propósito y colaboradores, los cuales formarían parte del protocolo de funcionamiento).

2. *Diagnóstico de gestión del Sistema de Calidad Institucional y de Facultad.* Consistió en realizar un diagnóstico inicial del SGC de la institución educativa para identificar los documentos que rigen y marcan el rumbo de la institución.

3. *Análisis de la Hoja de Ruta.* Involucró la revisión de los procesos formales documentados en el SGC por medio de entrevistas, revisión de documentos y observación directa del desarrollo de los procesos.

4. *Definición de objetivos y metas:* Una vez identificadas las áreas de mejora en los procesos que se llevan a cabo, se establecieron objetivos y metas claras y específicas para la implementación de la UC. El alcance de estos objetivos debía ser realista, medible y alcanzable en un periodo de tiempo determinado.

5. *Planificación y diseño del sistema:* En esta etapa se diseñó un plan detallado de implementación del sistema de gestión de la calidad del CIE que se llevaría a cabo en la UC. Dicho plan incluyó la asignación de recursos materiales y tecnológicos otorgados por el mismo proyecto, la definición de responsabilidades y la creación de un equipo de trabajo encargado de llevar a cabo el proceso de implementación.

6. *Formación y sensibilización:* Es fundamental que todos los miembros de la UC estén involucrados en el proceso de implementación del sistema de gestión de la calidad, por lo que es necesario proporcionar formación y establecer un proceso de sensibilización sobre los principios y herramientas de gestión de la calidad para la ejecución de la UC.

7. *Implementación de acciones correctivas:* Durante la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad, surgieron desviaciones o problemas que tuvieron que ser atendidos de manera inmediata. La universidad pasó de un modelo de competencias a un modelo por capacidades y está en un proceso de transición del sistema de evaluación institucional. Por ello, es importante establecer un mecanismo para identificar, analizar y corregir inconformidades detectadas.

8. *Evaluación y mejora continua:* Una vez implementado el Sistema de Gestión de la Calidad de la UC en el CIE, fue necesario realizar una revisión a los resultados obtenidos en el diagnóstico para verificar el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos en el SGC. Además, se considera fundamental fomentar la cultura de la mejora continua, mediante la identificación de nuevas áreas de mejora y la

implementación de acciones correctivas y preventivas en la UC para vigilar e impulsar la calidad en los programas educativos involucrados.

### **Resultados alcanzados**

Los resultados obtenidos en la implementación de un sistema de gestión de la calidad en educación superior forman parte de un proceso que requiere de una planificación detallada, una participación activa de todos los actores involucrados y un compromiso con la mejora continua. A través de la implementación de este sistema, las instituciones educativas pueden garantizar la calidad de sus servicios, satisfacer las necesidades de sus estudiantes y mejorar su reputación en el ámbito educativo.

Para la implementación de la Unidad de Calidad externa al SGC Universitario fue necesario presentar el proyecto a las autoridades del Centro de Investigación. Se consultaron los documentos emitidos por el SGC que se encuentran alojados en la página electrónica de la Universidad. Allí también se localiza la información referente a los programas de licenciatura acreditados por organismos nacionales y certificación ISO 9001:2015 y los de posgrado evaluados y dictaminados por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Este análisis se complementó con información del SGC de la Facultad donde se imparten los Programas Educativos (PE) de licenciatura y los del posgrado (maestría y doctorado) en el CIE.

Los resultados obtenidos en cada una de las etapas de la implementación del protocolo de funcionamiento de la UC se describen a continuación.

***I. Perfilar el rumbo de la UC.*** Se diseñaron principios de estructura estratégica para el funcionamiento de la UC que consisten en lo siguiente:

**Misión.** Impulsar y vigilar la calidad de la educación en la formación de estudiantes de educación en los niveles de licenciatura y posgrado

**Visión.** Ser una Unidad de Calidad (UC) independiente del SGC institucional reconocida por la contribución y liderazgo en la Evaluación, Innovación, Formación y Gestión de procesos en la educación.

**Propósito.** La UC tiene como propósito su establecimiento en el CIE para impulsar la formación de los profesionistas en educación en el nivel de licenciatura y posgrado, desde las observaciones realizadas al SGC y la evaluación institucional para proporcionar áreas de oportunidad en el desarrollo de sus procesos.

### Objetivos.

Realizar diagnósticos precisos y observaciones al SGC que den garantía de la Calidad y la excelencia en la formación de sus egresados.

Proporcionar análisis de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades detectadas en el SGC de forma periódica a fin de asumir acciones correctivas.

Difundir los resultados obtenidos a los responsables de los PE.

**II. Diagnóstico inicial:** Se realizó un diagnóstico inicial del SGC de la institución educativa y su sistema de documentos establecidos en la página electrónica para identificar los elementos y factores en la definición de su mapa de procesos y la integración de los mismos para ponerlos en funcionamiento en las facultades, detectar áreas de mejora y los procesos que deben ser mejorados. Esto se realizó a través de entrevistas, revisión de documentación y observación directa de los procesos en la facultad y en el CIE (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Revisión del SGC Institucional y de PE de formación de formadores en educación en la Institución.

UNIVERSIDAD/INSTITUCIÓN	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
CENTRO RESPONSABLE (Facultad/Escuela/Instituto)	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMAS O TITULACIONES DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA (NIVELES CINE, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, 1 Y 2)	LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN LICENCIADO EN COMUNICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
RESPONSABLE PROYECTO ECALFOR EN ESTA INSTITUCIÓN/correo electrónico	ANA BERTHA LUNA MIRANDA <a href="mailto:ablumi@hotmail.com">ablumi@hotmail.com</a>
¿EXISTE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD FORMALMENTE ESTABLECIDO?	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
EL SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD QUE SE PRESENTA ES	<input type="checkbox"/> A nivel de Universidad <input type="checkbox"/> A nivel de centro <input type="checkbox"/> A nivel de titulación o programa <input checked="" type="checkbox"/> Transversal (procedimientos a nivel de universidad, procedimientos a nivel de centro y procedimientos a nivel de titulación o programa)
URL SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD (si procede)	<a href="https://uabx.mx/">https://uabx.mx/</a> Apartado ISO (Procesos certificados) SGC

Fuente: Elaboración propia con esquemas del proyecto ECALFOR.

**IV. Definición de objetivos y metas:** Una vez identificadas las áreas de mejora, se establecieron objetivos y metas claras y específicas para la implementación del sistema de gestión en la UC. Estos objetivos fueron realistas, medibles y alcanzables en un periodo de tiempo determinado.

**V. Planificación y diseño del sistema:** En esta etapa se diseñó un plan detallado de implementación del sistema de la UC, que incluyó la asignación de recursos, la definición de responsabilidades y la creación de un equipo de trabajo encargado de llevar a cabo el proceso de implementación. Se delegaron responsabilidades en los tres integrantes del grupo.

**VI. Formación y sensibilización:** Es fundamental que todos los miembros de la UC estuvieran involucrados en el proceso de implementación de la misma, por lo que es necesario proporcionar formación y sensibilización sobre los principios y herramientas de gestión de la calidad y la acreditación de los programas educativos. Se realizó de forma paralela una especialización en formación para la acreditación internacional de PE impartida por ANECA LAB (UNESCO en el 2023) obteniendo diplomas de participación y acreditación.

**VII. Implementación de acciones correctivas:** Durante la implementación del sistema de la UC, surgieron desviaciones y problemas que fueron tomados en cuenta de manera inmediata. Por ello, fue importante establecer un mecanismo para identificar, analizar y corregir las inconformidades detectadas mismas que fueron tomadas en cuenta para las futuras correcciones en el plan de acción.

**VII. Evaluación y mejora continua:** Una vez implementado el sistema de gestión de la Unidad de Calidad, fue necesario realizar una evaluación del funcionamiento y revisión de los procesos para verificar el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos. Además, es fundamental fomentar la cultura de la mejora continua, mediante la identificación de nuevas áreas de mejora y la implementación de acciones correctivas y preventivas en 7 directrices propuestas en el proyecto (Ver cuadro No.2).

Cuadro 2. Directrices de análisis en el proceso de diagnóstico realizado al SGC Institucional.

DIRECTRICES	EJEMPLO DE PROCESOS	PROCESOS/PROCEDIMIENTOS DE LA INSTITUCIÓN
Directriz 1. Política y objetivos de calidad	1.1. Proceso para definir la Política y Objetivos de Calidad	101-RG.01 203-PL-01
Directriz 2. Diseño, revisión periódica y mejora de los programas formativos	2.1. Procesos internos de evaluación, revisión y seguimiento para garantizar la calidad de los programas formativos	101-GR-02-229
Directriz 3. Garantía del aprendizaje, enseñanza y evaluación centrados en el estudiante	3.1. Proceso de definición de perfiles y admisión de estudiantes 3.2. Proceso de orientación académica y desarrollo de la enseñanza 3.3. Proceso de gestión de la movilidad del estudiantado 3.4. Proceso de gestión de la orientación profesional 3.5. Proceso de gestión de las prácticas externas 3.6. Proceso de comunicación con los centros de educación primaria y secundaria que emplean a los egresados 3.7. Procesos de comunicación con la administración educativa no universitaria 3.8. Proceso de gestión de incidencias, reclamaciones y	400d_PR-02-229 400b-PR-01-231 107-PR-01 704-pl-01 400c-PR-02-233 400c- PL-01  101-RG-23  101-RG-12-233

**Actas del III Congreso Internacional ECALFOR "Sistemas y Protocolos de Garantía de la Calidad de la Formación Inicial Docente"**

**Ciudad de Panamá (República de Panamá), 8 al 10 de julio de 2024**

	sugerencias	
Directriz 4. Garantía y mejora de la calidad del personal académico (profesorado) y del personal de apoyo a la docencia	<p>4.1. Proceso de definición de la política de personal académico y de apoyo a la docencia</p> <p>4.2. Proceso de reclutamiento, selección y acceso del personal académico y de apoyo a la docencia</p> <p>4.3. Proceso de formación del personal académico y de apoyo a la docencia</p> <p>4.4. Proceso de evaluación, promoción y reconocimiento del personal académico y de apoyo a la docencia</p>	204-PL-01
Directriz 5. Garantía y mejora de la calidad de los recursos materiales y servicios	<p>5.1. Proceso de gestión de los recursos (infraestructura física y equipos)</p> <p>5.2. Proceso de gestión de los servicios</p>	<p>400e PR-03-230</p> <p>400e PL-01-230</p>
Directriz 6. Análisis y utilización de los resultados	<p>6.1. Proceso de análisis y utilización de los resultados de aprendizaje y rendimiento académico</p> <p>6.2. Análisis y utilización de los resultados de la satisfacción de los grupos de interés (consultar glosario)</p> <p>6.3. Análisis y utilización de los resultados de la inserción laboral</p>	<p>707-PR.01</p> <p>101-RG-03</p>
Directriz 7. Información Pública	7.1. Proceso para gestionar la publicación de información completa y actualizada de los programas	Página de transparencia

	formativos	
--	------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir del SGC <https://uatx.mx/>

En resumen, la implementación de un sistema de gestión de la calidad en educación superior es un proceso que requiere de una planificación detallada, una participación activa de todos los actores involucrados y un compromiso con la mejora continua. A través de la implementación de este sistema, las instituciones educativas pueden garantizar la calidad de sus servicios, satisfacer las necesidades de sus estudiantes y mejorar su reputación en el ámbito educativo.

Se puede decir que la Unidad de Calidad, implementada en CIE, ha cumplido de manera favorable los análisis pertinentes al SGC. Se han realizado observaciones, análisis FODA y CAME para corregir y prevenir el de área de mejora continua. Sin embargo, la institución atraviesa momentos de cambio en los principios rectores del modelo educativo y del modelo de Evaluación institucional. Los integrantes de la UC están presentes y activos en los cambios estructurales y de formación del profesorado ante dicha reforma o revitalización del modelo educativo Institucional.

### **Conclusiones**

A partir de estas experiencias obtenidas en la implementación de una Unidad de Calidad, independiente del SGC de la Institución, se puede concluir que el establecimiento de un SGC es garantía de calidad en los programas educativos universitarios de formación de formadores. El papel del SGC es asegurar que los procesos que se realizan en la gestión educativa del proceso formativo de estudiantes de licenciatura y posgrado dan garantía a los títulos profesionales y abonan a la satisfacción de los egresados. La ruta trazada en la formación universitaria para proporcionar una educación de excelencia facilita el ejercicio profesional de los involucrados y un mayor impacto en beneficio de la sociedad. La implementación de una Unidad de Calidad requiere de un proceso complejo que incluye desde la sensibilización, hasta apropiarse de una cultura en beneficio de la calidad de los programas educativos. En conclusión, un sistema de calidad en la educación superior universitaria conlleva múltiples beneficios para la institución educativa, los estudiantes, el personal y la sociedad en su conjunto, al promover la excelencia académica, la innovación, la equidad y la responsabilidad social.

### Referencias bibliográficas

- Cortés, J. M. (2017). *Sistemas de Gestión de la Calidad (ISO 9001:2015)*. Ediciones de la U. Colombia
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of educational research*, 102(4), 303-320.
- Elmore, G. M. & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Fernández, F. J.; Carballo, R. y Congosto, E. (septiembre, 2013). *Implantación del impacto de la aplicación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los procesos de enseñanza aprendizaje de los centros educativos. Investigación e Innovación Educativa*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/56941/comun2.pdf?sequence=1>
- Lorenzo, F. C., Peña. B., Palao J. y Parra, M.C. (2021). Impacto del Sistema de Gestión de Calidad (CAFEducación) en Centros de Secundaria de Murcia- España, *Revista Opción*, 37(96), 32-55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7470482>
- ISO 9001 (2008). *ISO 9001:2008 Sistemas de Gestión de la calidad- Requisitos*. ISO, Suiza, cuarta edición.
- Martínez, F. (2010). Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. *Sinéctica*, 35, 1-17. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200004&lng=es&tlng=es).
- Mata, N. (2007). Aspectos nucleares del concepto de proporcionalidad de la intervención penal. *Anuario de Derecho penal y Ciencias penales*.
- Rivera, J. M. y Mediano, C. M. (2015). Gestión de la calidad de postgrados a distancia en América Latina y el Caribe, Fundamentos y análisis comparativo. *Série- Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 40, 15-34.

Stubbs, R. (1999). War and economic development: Export-oriented industrialization in East and Southeast Asia. *Comparative Politics*, 337-355

**ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN  
EDUCACIÓN INFANTIL Y LOS PROCESOS DE ASEGURAMIENTO DE LA  
CALIDAD EN ESPAÑA**

**ANALYSIS OF INITIAL TEACHER TRAINING IN EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION AND QUALITY ASSURANCE PROCESSES IN  
SPAIN**

Nuria Rebollo-Quintela

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña

[nuria.rebollo@udc.es](mailto:nuria.rebollo@udc.es)

Mercedes González-Sanmamed

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña

[mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es](mailto:mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es)

Eduardo R. Rodríguez Machado

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña

[e.rodriguez.machado@udc.es](mailto:e.rodriguez.machado@udc.es)

Luisa Losada-Puente

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña

[luisa.losada@udc.es](mailto:luisa.losada@udc.es)

**Resumen**

El propósito del presente estudio es analizar la situación actual de la formación inicial docente, y en concreto de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil en el estado español teniendo en cuenta los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad a los que están sometidos. Se realizó un análisis descriptivo exploratorio de las 68 titulaciones que cumplen con los requisitos establecidos en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre. La información de los diferentes planes de estudio se recopiló de la base de

datos del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), incluyendo la denominación, titularidad de la universidad y de los centros que imparten la titulación, modalidad e idioma, menciones, fecha de verificación, modificaciones, acreditación y acreditación institucional. Los resultados muestran que la amplia mayoría de las titulaciones analizadas ha superado con éxito los diferentes procesos de aseguramiento de calidad, verificación, seguimiento, modificación, acreditación del título y en algunas ocasiones acreditación institucional, esto evidencia la existencia de una cultura de calidad en las instituciones de educación superior analizadas, lograda gracias a la implicación de los diversos grupos de interés.

**Palabras clave:** formación inicial docente; aseguramiento de la calidad; instituciones de educación superior.

#### **Abstract**

The purpose of this study is to analyze the current state of initial teacher training, specifically the official university degrees that qualify individuals to practice as Early Childhood Education Teachers in Spain, taking into account the various quality assurance processes they undergo. A descriptive exploratory analysis was conducted on the 69 degrees that meet the requirements established in Order ECI/3854/2007 of December 27. Information on the different curricula was collected from the database of the Register of Universities, Centers, and Degrees (RUCT), including the name, ownership of the university and centers offering the degree, modality and language, specializations, date of verification, modifications, accreditation and institutional accreditation. The results show that the vast majority of the analyzed degrees have successfully passed the various quality assurance processes, verification, monitoring, modification, degree accreditation, and in some cases, institutional accreditation. This indicates the existence of a quality culture in the higher education institutions analyzed, achieved thanks to the involvement of various stakeholders.

**Keywords:** initial teacher training; quality assurance; higher education institutions.

### **Introducción**

En España, la calidad de los títulos universitarios se ha consolidado como una prioridad, al erigirse como un pilar fundamental sobre el que se asienta el Espacio Europeo de Educación Superior (García-Domingo et al., 2022). La transformación del sistema universitario español para su adaptación al Proceso de Bolonia implicó cambios en las estructuras universitarias y en su modelo educativo. Estos cambios se fundamentaron en las diversas normativas que siguen los Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ANECA, 2015). En el ámbito nacional se aprobó la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades y su posterior modificación en la Ley 4/2007 de 12 de abril, en el que se reconocía en su artículo 31 la necesidad de establecer criterios que facilitasen la evaluación, certificación y acreditación, siendo la promoción y garantía de la calidad de las universidades españolas un fin esencial de la política universitaria (Pozo Muñoz, 2010). Siguiendo los principios de esta ley se aprueba el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (modificado por el por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, y por el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero) en el que se establece los procedimientos de verificación, seguimiento, modificación y acreditación de los títulos universitarios oficiales, así como la periodicidad de las evaluaciones.

Años más tarde, y gracias a la experiencia acumulada se han aprobado diferentes normativas en materia de universidad que se asientan en el principio de corresponsabilidad en la gestión y garantía de la calidad entre administraciones, agencias y universidades. Estas normativas son el Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios y el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

Por esta razón, las instituciones de educación superior españolas cuentan con una dilatada experiencia en procesos de aseguramiento de la calidad de los títulos universitarios oficiales que imparten, específicamente en procesos de verificación, seguimiento, modificación y acreditación. Todos ellos se enmarcan en los diferentes programas de evaluación de la calidad requeridos por la legislación española vigente en

materia de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. A continuación, se presenta una breve explicación de los diferentes programas.

El programa VERIFICA se encarga de la evaluación previa, también denominada *ex ante*, de los nuevos planes de estudio antes de su implantación determinando el cumplimiento de un conjunto de requisitos en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (Arranz Val et al., 2009). Las universidades mediante la memoria de verificación plasman la información relativa a la descripción y estructura de los títulos: justificación, competencias, acceso y admisión de estudiantes, planificación de las enseñanzas, personal académico, recursos materiales y servicios, resultados previstos, sistema de garantía de calidad y calendario de implantación. El proceso consiste en una evaluación externa para su posterior verificación por el Consejo de Universidades como requisito de la acreditación inicial y para su posterior autorización por la Comunidad Autónoma.

El programa MONITOR tiene encomendado el seguimiento periódico del desarrollo efectivo del título, con el propósito de valorar el cumplimiento de lo establecido en el plan de estudios implantado (es decir, en su memoria verificada), así como la detección de mejoras que puedan ser objeto de procedimientos de modificación del título.

El programa ACREDITA se encarga de la evaluación de los títulos para la renovación de su acreditación, también denominada *evaluación expost*. Esta tiene como finalidad: comprobar la adecuada implantación del plan de estudios, identificar posibles desviaciones entre lo diseñado y lo ejecutado para su posterior subsanación y por último analizar los resultados obtenidos desde la implantación del sistema de garantía interno de calidad (García-Domingo, 2022; Pozo Muñoz, 2010).

A su vez, el Programa AUDIT tiene como principal objetivo favorecer y promover el desarrollo e implantación en los centros universitarios españoles de sistemas de garantía internos de calidad, para proceder a la certificación de dichos sistemas.

Posteriormente, teniendo en cuenta lo establecido en el Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios, derogado en su casi totalidad por el Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, se puso en marcha, como alternativa al modelo de acreditación

de los títulos oficiales, el programa de Acreditación institucional. Este se basa en el reconocimiento de la capacidad de las universidades y de los centros para garantizar la calidad académica de los sistemas internos. Este Real Decreto en su artículo 14 establece los requisitos que deberán cumplir los centros universitarios para la obtención de la acreditación institucional siendo estos: a) haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado, la mitad de los títulos oficiales de máster y la mitad de los títulos oficiales de doctorado que impartan, b) disponer de la certificación de la implantación de su sistema interno de garantía de calidad.

La aprobación del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, representa un compromiso con la evaluación institucional. Basándose en la experiencia acumulada durante estos años por las universidades y el trabajo realizado con las agencias de calidad (nacional y autonómicas), se considera necesario un replanteamiento en los procedimientos que conlleve a una simplificación de los procesos administrativos, con el fin de agilizar y hacer más transparentes y eficientes los procesos de verificación y de renovación de la acreditación de los títulos, empoderando a los sistemas internos de garantía de la calidad de los centros.

La formación inicial de los/as maestros/as en educación infantil en el estado español debe cumplir con todos los procedimientos de aseguramiento de la calidad exigidos para todos títulos oficiales. Además, al ser reconocida como una profesional regulada a nivel estatal, su plan de estudios debe ajustarse a las exigencias de la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Los requisitos que deben cumplir atienden a la denominación, competencias y planificación de la enseñanza. Respecto a la denominación, de acuerdo a lo dispuesto por el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, deberá facilitar la identificación de la profesión para cuyo ejercicio habilita y, en ningún caso, podrá conducir a error o confusión sobre sus efectos profesionales. Con relación a las competencias se definen 12 que los estudiantes deben adquirir al finalizar sus estudios. Por último, se establecen unas directrices sobre la planificación de las enseñanzas, en concreto la duración de los estudios (240 créditos ECTS), la posibilidad de establecer menciones calificadoras de entre 30-60 créditos, y

una distribución mínima de módulos y créditos asignados: formación básica (100 créditos), didáctico disciplinar (60 créditos) y prácticum (50 créditos).

### **Objetivos**

El presente estudio pretende analizar la situación actual de la formación inicial docente, y en concreto de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil en el estado español teniendo en cuenta los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad a los que están sometidos.

### **Muestra**

La muestra se conforma por 68 titulaciones que cumplen con los requisitos establecidos en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil en el estado español.

### **Metodología**

En primer lugar, se recopiló la información de los diferentes planes de estudio en la base de datos del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). En concreto se extrajo información de la denominación, titularidad de la universidad y de los centros que imparten la titulación, modalidad e idioma, menciones, fecha de verificación, modificaciones, acreditación y acreditación institucional. Posteriormente se realizó un análisis descriptivo exploratorio con ayuda del Software Microsoft Excel y MAXQDA 18.1.1.

### **Resultados alcanzados**

En el curso 2023/2024 la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en España se imparte en 68 Universidades, según el Registro de Universidades, Centros y Titulaciones (tabla 1).

**Tabla 1**

*Universidades en las que se imparten los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil en el estado español*

<b>Denominación de la titulación (RUCT)</b>	<b>Titularidad</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Idioma extranjero</b>
Graduado /a en Educación Infantil - Infant Education por la Universidad San Jorge	Privada	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad Rey Juan Carlos	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Mondragon Unibertsitatea	Privada	Varias modalidades	No
Graduado/a en Educación Infantil por la Universidad Alfonso X El Sabio	Privada	Varias modalidades	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad Antonio de Nebrija	Privada	Varias modalidades	Sí. Inglés
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad Autónoma de Barcelona	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad Cardenal Herrera-CEU	Privada	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad Católica San Antonio	Privada	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de A Coruña	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Almería	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Cádiz	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Córdoba	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Deusto	Privada	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Extremadura	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Granada	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Huelva	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Jaén	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de La Rioja	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de León	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Lleida	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Málaga	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Murcia	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Sevilla	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad de Vigo	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Pública	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad Francisco de Vitoria	Privada	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad Internacional Isabel I de Castilla	Privada	No presencial	No
Graduado/a en Educación Infantil por la Universidad Internacional Villanueva	Privada	Presencial	No
Graduado /a en Educación Infantil por la Universidad Loyola Andalucía	Privada	Presencial	Sí. Inglés

**Actas del III Congreso Internacional ECALFOR "Sistemas y Protocolos de Garantía de la Calidad de la Formación Inicial Docente"**  
**Ciudad de Panamá (República de Panamá), 8 al 10 de julio de 2024**

---

Graduado/a en Educación Infantil por la Universidad Nacional de Educación a Distancia	Pública	No presencial	No
Graduado/a en Educación Infantil por la Universidad Pontificia Comillas	Privada	Presencial	No
Graduado/a en Educación Infantil por la Universidad Ramón Llull	Privada	Presencial	No
Graduado/a en Educación Infantil por la Universidad Rovira i Virgili	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Educación Infantil por la Universidad San Pablo-CEU	Privada	Presencial	No
Graduado/a en Educación Infantil por la Universitat Abat Oliba CEU	Privada	Presencial	No
Graduado/a en Educación Infantil por la Universitat de les Illes Balears	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Educación Infantil por la Universitat Internacional de Catalunya	Privada	Presencial	No
Graduado/a en Educación Infantil por la Universitat Internacional Valenciana	Privada	Nopresencial	No
Graduado/a en Maestro de Educación Infantil por la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Privada	Presencial	No
Graduado/a en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Barcelona	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya	Privada	Presencial	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Alfonso X El Sabio	Privada	Presencial	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Autónoma de Madrid	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Camilo José Cela	Privada	Varias modalidades	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	Privada	Varias modalidades	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Complutense de Madrid	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Alicante	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de La Laguna	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Oviedo	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Salamanca	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad del Atlántico Medio	Privada	Varias modalidades	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Internacional de La Rioja	Privada	No presencial	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pontificia de Salamanca	Privada	Varias modalidades	No
Graduado/a en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra	Pública	Presencial	Sí. Planes separados
Graduado/a en Maestro o Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Burgos	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro o Maestra en Educación Infantil por la Universidad Jaume I de Castellón	Pública	Presencial	No
Graduado/a en Maestro/a de Educación Infantil por la Universidad de Girona	Pública	Presencial	No

<i>Graduado/a en Maestro/a en Educación Infantil por la Universidad Europea de Madrid</i>	<i>Privada</i>	<i>Varias modalidades</i>	
<i>Graduado /a en Maestro/a en Educación Infantil por la Universitat de València (Estudi General)</i>	<i>Pública</i>	<i>Presencial</i>	<i>No</i>
<i>Graduado /a en Magisterio de Educación Infantil por la Universidad de Alcalá</i>	<i>Pública</i>	<i>Presencial</i>	<i>No</i>
<i>Graduado /a en Magisterio de Educación Infantil por la Universidad de Navarra</i>	<i>Privada</i>	<i>Presencial</i>	<i>No</i>
<i>Graduado /a en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad a Distancia de Madrid</i>	<i>Privada</i>	<i>No presencial</i>	<i>No</i>
<i>Graduado /a en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad de Cantabria</i>	<i>Pública</i>	<i>Presencial</i>	<i>No</i>
<i>Graduado /a en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad de Zaragoza</i>	<i>Pública</i>	<i>Presencial</i>	<i>No</i>

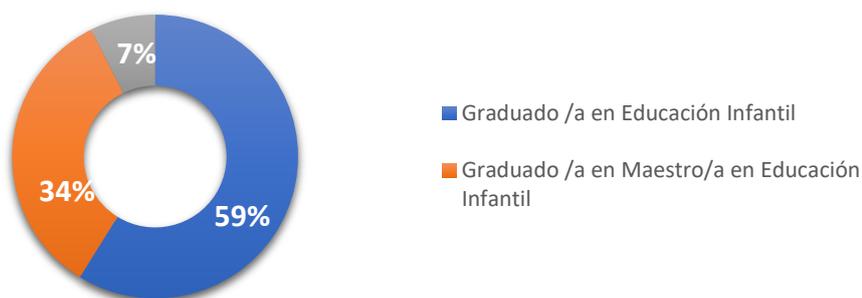
*Nota.* Elaboración propia con los datos extraídos del RUCT

### **Denominación de las titulaciones**

Las universidades, siguiendo las directrices establecidas en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, han optado por denominaciones diversas de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil en el estado español. Prevalece en la denominación la alusión a Graduado/a en Educación Infantil (58.82%), seguido de Graduado/a en Maestro/a en Educación Infantil (33.82%), y Graduado/a en Magisterio en Educación Infantil (7.36%). Podemos ver como en muchas universidades se mantiene la referencia a los antiguos estudios de magisterio.

#### **Figura 1**

*Denominación de las universidades en las que se imparten los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*



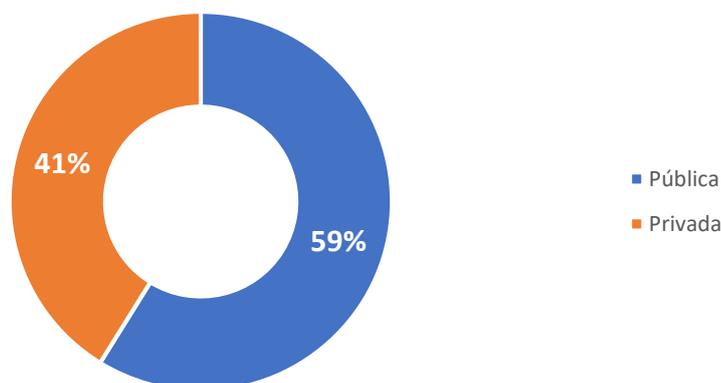
*Nota.* Elaboración propia con los datos extraídos del RUCT

### Titularidad de las Universidades

De las 68 universidades que imparten los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil en el estado español en el curso 2023/2024, 40 son de titularidad pública (58.82 %) y 28 son privadas (41.18%). Además, entre las universidades públicas, 15 cuentan con centros privados adscritos (figura 2).

### Figura 2

*Titularidad de las universidades*



*Nota.* Elaboración propia con los datos extraídos del RUCT

### Modalidad e idioma de impartición

En relación con la modalidad de impartición de la formación, como se puede observar en la tabla 1, esta es eminentemente de carácter presencial (80.88%), si bien algunas universidades ofertan el plan de estudios en modalidad no presencial (7.35%) y en otras han optado por impartirlo en varias modalidades (11.76%).

Si analizamos el idioma, los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil se imparten en su amplia mayoría en lengua castellana, destacando sólo dos de ellos que lo hacen íntegramente en inglés y una de las universidades ha optado por dos planes formativos separados, uno en castellano y otro en inglés (tabla 1).

### Oferta de menciones y tipo

El 67.64% de los programas formativos que se ofertan en el estado español incluye dentro de su plan de estudios menciones. No existe un perfil específico para categorizar estas instituciones de educación superior, ya que tanto los centros de titularidad pública (33.82%) como los privados (33.82%) han optado por incorporar menciones dentro de sus programas académicos.

Tras un primer análisis, observamos una amplia variedad de menciones, con más de 100 variantes en el contexto español. No obstante, algunas de estas son comunes en los diversos planes de estudio que hemos examinado (figura 3).

### Figura 3

Menciones que se imparten los títulos universitarios



Nota. Elaboración propia con los datos extraídos del RUCT

Para facilitar un análisis detallado, se han agrupado las menciones por temáticas, siempre que ha sido posible. Como se observa en la figura 4, la mención más frecuente en los planes de estudios del Grado de Educación Infantil está relacionada con la Pedagogía Terapéutica que abarca menciones como la de Educación Especial, Atención a la diversidad, Educación inclusiva, Atención a alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, .... Esta mención representa un 43.48% del total.

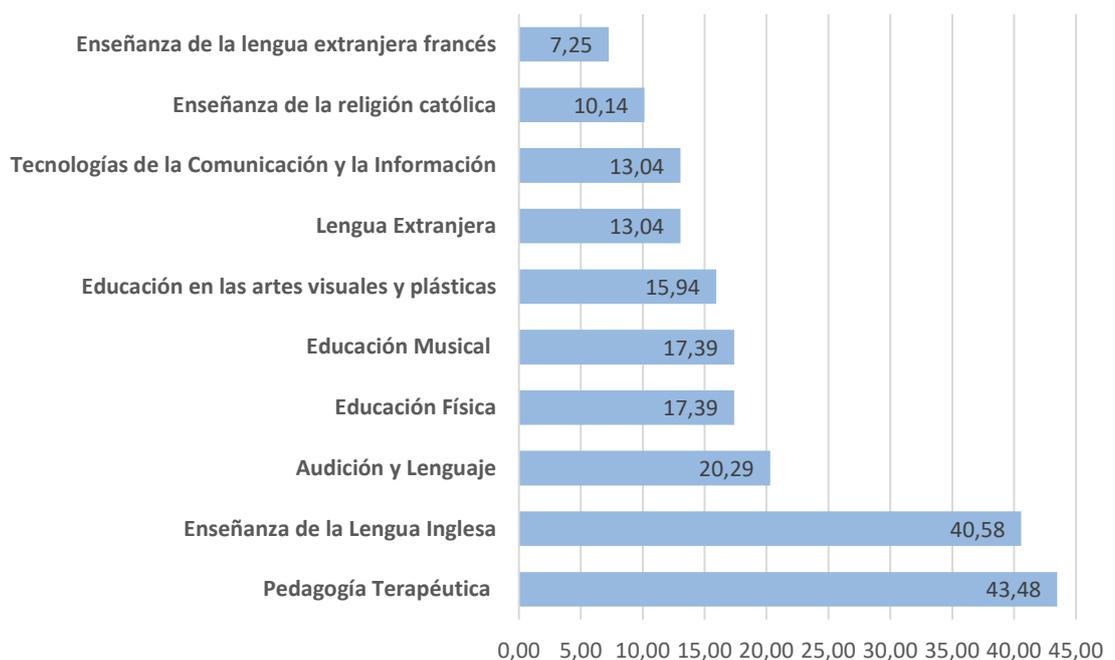
Le sigue la mención en Enseñanza de la Lengua Inglesa que incluye otras como Lengua inglesa, Enseñanza del inglés, Lengua extranjera (inglés), Competencia lingüística en inglés, Educación bilingüe inglés, ... con un 40.58%. Además, encontramos una mención en lengua extranjera o idiomas, pero sin especificar de cuál se trata, con un 13.03% y otra mención específica para la enseñanza de la lengua extranjera francés, con un 7.25%.

Otra de las menciones que tiene gran presencia entre la oferta formativa de los maestros en educación infantil es la de Audición y Lenguaje (20.29%), que pretende capacitar a los/as futuros/as docentes para que en su práctica diaria puedan intervenir en el aula sobre dificultades tanto del lenguaje oral como del escrito.

Las menciones en didácticas específicas Educación Física, Educación Musical (Música, Desarrollo de la expresión musical en la etapa infantil, ...) y Educación en las artes visuales y plásticas (Arte y Educación, Arte, Cultura Visual y Plástica, Expresiones artísticas, Lenguaje artístico, Desarrollo de la Creatividad artística,...) están presentes en diferentes planes de estudios, las dos primeras en un 17.39% y la tercera en un 15.94%.

#### Figura 4

Principales menciones que se imparten los títulos universitarios oficiales



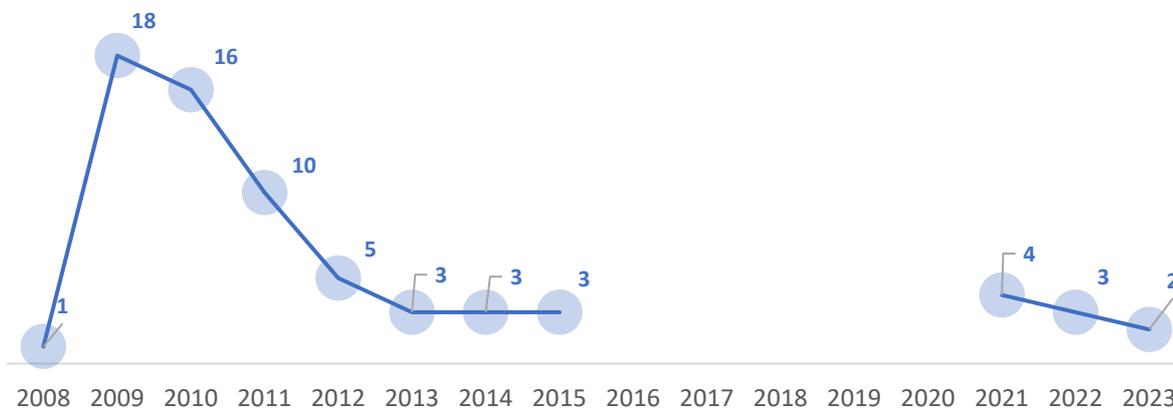
Nota. Elaboración propia con los datos extraídos del RUCT

### Verificación y alta inicial del plan de estudios

Como se puede observar en la figura 5, entre 2009 y 2010 se produjo la verificación de más del 50% de las titulaciones de Graduado en Educación Infantil que se imparten en la actualidad en España. A partir de 2010, hay una disminución constante en el número de altas iniciales, llegando a su punto más bajo entre 2016 y 2020, donde no se registró ninguna. Desde 2021 hasta 2023, hay una leve recuperación implantándose el título en 9 nuevos centros de educación superior. Esto quiere decir que dos tercios de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil llevan impartándose desde hace más de una década.

**Figura 5**

*Año de la verificación de títulos universitarios oficiales*



*Nota.* Elaboración propia con los datos extraídos del RUCT

### Modificación de los planes de estudios

Los 68 títulos analizados han pasado por diferentes procedimientos de aseguramiento de la calidad como modificaciones no sustanciales y modificaciones sustanciales, fruto de los procesos de seguimiento.

Por norma general los planes de estudio de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil se han sometido al proceso de modificación en dos o tres ocasiones. Sin embargo, nos encontramos con casos aislados como el de título de Graduado o Graduada en

Educación Infantil por la Universidad de A Coruña con verificación inicial de 2010 que solo ha sido modificado en una ocasión, o el título de Graduado o Graduada en Educación Infantil por la Universidad de León verificado en 2009 que no se ha sometido al proceso de modificación en ninguna ocasión. En el extremo contrario nos encontramos con el título de Graduado o Graduada en Educación Infantil por la Universidad Autónoma de Barcelona que desde su alta inicial en 2012 se ha sometido hasta en 7 ocasiones al proceso de modificación.

### **Proceso de acreditación de títulos**

De los 68 títulos oficiales analizados, el 85% ha sido sometido al proceso de renovación de la acreditación. Tras evaluar el conjunto de evidencias presentadas y recibir la visita de evaluadores externos, se comprobó que la implantación del plan de estudios se ajusta a la descripción y los compromisos establecidos en el proyecto inicial verificado, recibiendo un informe final favorable (figura 6). Al 13.04% restante, no le corresponde someterse a este procedimiento de aseguramiento de la calidad, ya que fueron implantados en los últimos 3 años. Sin embargo, la información recogida en el RUCT indica que uno de ellos ya cuenta con acreditación institucional, al cumplir su centro con los criterios establecidos en el Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, para solicitarla. Por último, es relevante señalar que uno de los títulos (1.96%) posee a acreditación institucional del centro sin haber pasado previamente por un proceso de acreditación de la titulación.

De los 68 títulos analizados el 55.88% han pasado por este proceso de renovación de la acreditación en dos ocasiones.

### **Figura 6**

*Acreditación de los títulos universitarios oficiales*



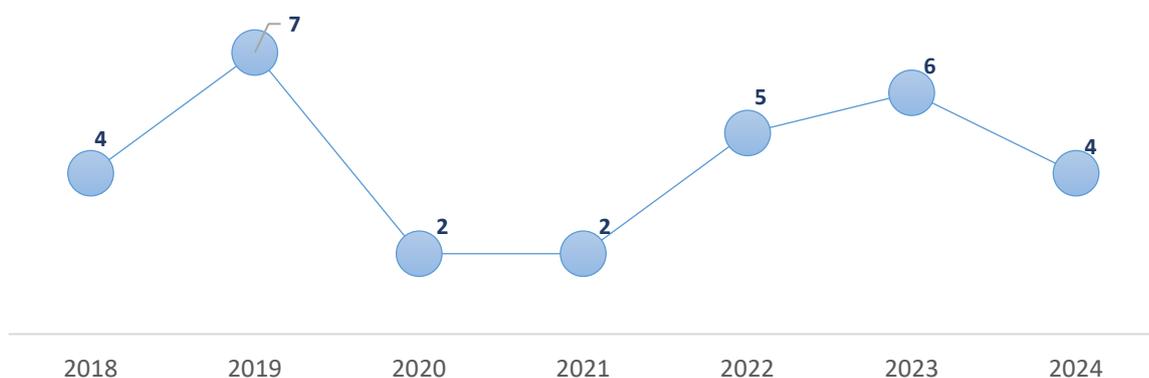
*Nota.* Elaboración propia con los datos extraídos del RUCT

### Acreditación institucional de centros

El 38.23% de los planes de estudios oficiales analizados cuentan con renovación de la titulación por acreditación institucional como alternativa al modelo de acreditación de títulos universitarios oficiales. Como se puede observar en la figura 7, este proceso de se fue dando de forma paulatina a lo largo de los últimos 7 años, al cumplir los centros con los requisitos establecidos en el Real decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios.

**Figura 7**

*Acreditación institucional de los centros*



*Nota.* Elaboración propia con los datos extraídos del RUCT

### Conclusiones

Los resultados obtenidos constatan la existencia de una cultura de calidad en las diferentes instituciones de educación superior analizadas, lo que solo es posible si se consigue la implicación de los diferentes grupos de interés (estudiantes, egresados/as, profesorado, personal técnico de gestión y administración de servicios y empleadores) (García- Domingo et al., 2022). Es por ello por lo que podemos afirmar que, después de una fase inicial de recelo o escepticismo debido a la implementación de los procesos de autoevaluación y de evaluación externa, los procesos de aseguramiento de la calidad se han convertido, en la actualidad, en uno de los principales éxitos de la reforma de la educación universitaria, erigiéndose en motores para el cambio y la mejora continua (López Aguado, 2018).

A su vez, la nueva normativa aprobada apuesta por una simplificación de los procesos administrativos, agilizando y haciendo más transparentes y eficientes los procedimientos de verificación y renovación de la acreditación de títulos, superando así una de sus principales limitaciones (Pozo Muñoz y Bretones Nieto, 2015). Para ello fortalece los sistemas internos de garantía de calidad de los centros mediante la acreditación institucional, confiando el liderazgo de los procesos de cambio para la mejora a los centros y las universidades (López Aguado, 2018).

Los hallazgos evidencian que gran parte de las instituciones en las que se imparten los títulos cuentan en la actualidad con acreditaciones institucionales tras el cumplimiento de los requisitos establecidos en el Real decreto 420/2015, de 29 de mayo. Por lo tanto, urge realizar un análisis profundo de estos procesos a fin de constatar su éxito, y según los resultados obtenidos, implementar medidas que permitan reorientar determinadas acciones e identificar buenas prácticas que puedan ser transferibles en el ámbito universitario.

### **Referencias bibliográficas**

- ANECA (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Spanish\\_by%20ANECA.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf)
- Arranz Val, P., Palmero Cámara, C. & Jiménez Eguizábal, A. (2009). Educación superior y sistemas de garantía de calidad. Génesis, desarrollo y propuestas del modelo de la convergencia europea. *Revista Omnia*, 15, 37-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711473003>
- García- Domingo, B., Congosto Luna, E. & Fernández-Díaz, M. J. (2022). Análisis comparativo del impacto de los procesos de acreditación universitaria en la organización y gestión de los títulos de grado. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 74(3), 83–102 <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95985>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (BOE, núm. 70, de 23 de marzo de 2023).
- López Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percibidas por los responsables de los Sistemas de Garantía de Calidad. *Educación XXI*, 21(1), 263-283. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16580>

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007).

Pozo Muñoz, C. (2010). El seguimiento de los Títulos Oficiales de Grado. El papel fundamental de los sistemas de garantía de calidad para la futura acreditación. *Revista de Educación*, 12, 81-105.

Pozo Muñoz, C., & Bretones Nieto, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-286>

Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios (BOE, núm. 179, de 28 de julio de 2021).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, núm. 161, de 3 de julio de 2010).

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE, núm. 29, de 3 de febrero de 2015).

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (BOE, núm. 233, de 29 de septiembre de 2021).

**ALIANZAS ENTRE AGENTES EDUCATIVO-SOCIAL PARA EL  
DESARROLLO EN INVESTIGACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO:  
PRIMEROS AUXILIOS**

**PARTNERSHIPS BETWEEN EDUCATIONAL AND SOCIAL AGENTS  
FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' RESEARCH:  
FIRST AID**

Ligia Isabel Estrada-Vidal  
Universidad de Granada  
[ligia@ugr.es](mailto:ligia@ugr.es)

Itziar Galindo García  
Universidad de Granada  
[e.itziargalindo@go.ugr.es](mailto:e.itziargalindo@go.ugr.es)

Antonio Cárdenas Cruz  
Universidad de Granada  
[cardenasacruz@ugr.es](mailto:cardenasacruz@ugr.es)

Pablo Torres Gutiérrez  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
[tbletetg@gmail.com](mailto:tbletetg@gmail.com)

**Resumen**

Las alianzas entre la universidad con diversos agentes educativos-sanitarios externos, son claves para la mejora de la calidad educativa del alumnado en Educación Superior (ODS17). Es un nexo de unión entre el ámbito universitario y la realidad educativa que favorece una intervención más ajustada a las necesidades de las escuelas y la recogida de información sobre Educación para Primeros Auxilios (ODS3 y ODS12), y por tanto, más eficientes y de mayor calidad educativa realizadas por el alumnado de doctorado (ODS4). La colaboración de agentes versa sobre: gestión de los centros escolares, facilitador de información, colaborador en las intervenciones, y/o

receptores de la formación. Sin embargo, es relevante realizar un análisis de la práctica educativa para tomar conciencia de las ventajas y limitaciones en dichas alianzas para mejorar la intervención educativa, y anticiparse a los riesgos que pueden surgir a partir de dichas alianzas. Por ello, se presenta un análisis DAFO sobre la participación de los diversos colectivos que se realizó mediante diversas reuniones con los integrantes para proporcionarnos información y sugerencias en la toma de decisiones. Como resultado, el trabajo colaborativo es un potente método de recopilación de datos y calidad educativa del alumnado universitario.

**Palabras clave:** Educación Superior; Calidad Educativa; Trabajo Colaborativo; Educación Ambiental.

#### **Abstract**

Alliances between the university and various external educational-health agents are key to improving the educational quality of students in Higher Education (SDG17). It is a link between the university environment and the educational reality that favours an intervention that is more adjusted to the needs of schools and the collection of information on First Aid Education (SDG3 and SDG12), and therefore, more efficient and of higher educational quality carried out by doctoral students (SDG4). The collaboration of agents deals with: management of schools, information facilitator, collaborator in interventions, and/or recipients of training. However, it is relevant to carry out an analysis of educational practice to become aware of the advantages and limitations of such alliances to improve educational intervention, and to anticipate the risks that may arise from such alliances. Therefore, a SWOT analysis on the participation of the various groups is presented, which was carried out through various meetings with the members to provide us with information and suggestions in decision-making. As a result, collaborative work is a powerful method of data collection and educational quality of university students.

**Keywords:** Higher Education; Educational Quality; Inter-institutional Collaboration; Environmental Education.

## **Introducción**

Prestar un servicio de calidad educativa a los discentes es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4. Educación de Calidad), además de una prioridad de la Educación Superior. Para ello, es determinante que las diferentes instituciones educativas, tanto universitarias como preuniversitarias, se encuentren en continua comunicación para facilitar la mejora de competencias en el alumnado.

La clave se encuentra en la sinergia creada entre los participantes y la confluencia de sus conocimientos a partir de la experiencia que tienen sobre la realidad escolar. Con ello se promueve intervenciones e investigaciones más eficaces puesto que están más ajustadas al contexto y sus necesidades. Así, se genera una proyección social y una transferencia de conocimiento hacia contextos escolares, donde la producción de conocimiento no se queda como un bien exclusivo de las universidades, sino en una experiencia y construcción de conocimiento proyectado desde diversas ópticas de la realidad educativa. Dicho enfoque, motiva al profesorado escolar a interesarse por el desarrollo y los resultados de la intervención.

Las alianzas entre la institución universitaria con diversos agentes educativos externos (ODS 17. Alianza para lograr los ODS), es clave para la mejora de la calidad educativa del alumnado en Educación Superior. Es un nexo para poder desarrollar la interacción en entornos reales, propios de prácticas educativas preuniversitarias.

Siguiendo las estrategias de la Universidad de Granada sobre el Desarrollo Humano Sostenible 2030, con dicha intervención y las sinergias creadas, se favorece (Universidad de Granada, 2021):

- Promover el bienestar para todas las personas en todas las edades, mediante la educación sanitaria y la producción científica fundamentadas en un enfoque multisectorial para proponer soluciones innovadoras desde el ámbito universitario para el fomento de una salud de calidad (alineado con el ODS3).
- Garantizar una educación equitativa de calidad, donde la universidad promueva la generación de ciudadanos comprometida con el desarrollo sostenible mediante el fomento de estilos de vida más sostenible a lo largo de toda la vida, valorando y respetando los derechos humanos (alineado con el ODS4).

- Promover la construcción de alianzas con todos los colectivos y grupos de la sociedad civil en el ámbito local (en el presente trabajo), impulsando la cooperación entre los diferentes agentes (alineado con el ODS17).

Sin embargo, es relevante realizar un análisis de la práctica educativa para tomar conciencia de las ventajas y limitaciones en dichas alianzas para mejorar la intervención educativa, y anticiparse a los riesgos que pueden surgir a partir de dichas alianzas. Todo ello, bajo el paraguas de una filosofía de mejora de la Calidad Educativa como una constante inherente en los procesos de aprendizaje del alumnado universitario (ODS14).

La metodología de Aprendizaje-Servicio permite al alumnado universitario aprender a gestionar y desarrollar la cultura de las alianzas (ODS17). Y si se realizan intervenciones educativas complejas que implica la participación de diversos profesionales en la implementación simultánea de talleres, como puede ser en un Congreso Escolar Gamificado (Estrada-Vidal, 2020), se puede realizar facilitando la participación de todos los integrantes mediante reuniones para proporcionarnos información y sugerencias para la toma de decisiones antes de la primera intervención, e incluso después de la misma.

Sin embargo, previamente es necesario realizar una evaluación del contexto, para ajustar en la medida de lo posible la propuesta de intervención educativa, consultando a docentes y educadores implicados en los espacios y temáticas que se trabajarán. Y es ahí donde también se puede implicar a agentes externos al ámbito universitario para que colaboren con el proyecto previsto. De esta forma, el intercambio de opiniones y experiencias promueve la comunicación y el dialogo entre las diferentes partes, recibiendo una retroalimentación en la que todos trabajan desde un enfoque colaborativo que fomenta la simbiosis entre las distintas partes y se ajusta a las necesidades del contexto.

Considerando que la implicación de diversos agentes es beneficioso tanto para el entorno universitario como el contexto sobre el cual se implementará una acción educativa mediante Aprendizaje-Servicio, es relevante realizar un análisis en el cual se visualicen las ventajas y limitaciones de ello. Es decir, para comprobar si el trabajo colaborativo es un potente método de recopilación de datos para la mejora y adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del contexto. Y para ello, estas pueden presentarse mediante un análisis DAFO.

Dicha técnica es cada vez más utilizada en el ámbito educativo (Camacho Lazarraga, 2022; de Sales Romeu et al. 2019; García Rubio , 2023; López Rupérez y García García, 2023; Lor Serrano y Esteban-Salvador, 2023; Ponce de León Barranco, 2017), en cuanto que proporciona una visión de las mejoras a partir del análisis realizado.

Es por ello, que se presenta un análisis DAFO de las alianzas desarrolladas a partir de una tesis con un diseño empírico, que implementa una intervención educativa para el desarrollo de Competencias sobre Primeros Auxilios en alumnado de 10 a 12 años (ODS3), en la cual se hace partícipe activo a gestores de la Administración pública, docentes escolares y personas relacionadas con el ámbito sanitario. Como indica Quintanal Díaz et al. (2021) este tipo de metodología es apropiado en cuanto que permite la posibilidad de realizar análisis lineales (externos-internos) o de conjunto (estrategias adaptativas, ofensivas, reactivas, defensivas).

### **Contexto**

Se optó por una metodología de trabajo colaborativo entre los participantes que se encontraban en el ámbito universitario y los agentes educativos o sanitarios con formación en Educación Primaria y/o primeros auxilios. Dicha metodología es un potente método de recopilación de datos que impulsaba la participación de todos los integrantes del proyecto, a la vez que promovía un ambiente de mejora en el cual las interacciones entre los mismos permitía beneficios mutuos.

Una de las mayores dificultades al inicio del proyecto fue el desconocimiento de la implementación de este tipo de metodología en los planes de estudios y la falta de espacios y tiempo para la coordinación de las diferentes partes, pero pese a esta dificultad, se logró crear una simbiosis que promovió un contacto sincrónico al permitirnos la posibilidad de estar en contacto directo mediante reuniones y entrevista. De igual modo, se propició un contacto asincrónico al estar comunicados mediante diferentes vía que nos permitieron resolver cualquier duda en la mayor brevedad posible.

De esta forma, se intentó promover una comunicación significativa para poder profundizar en sus emociones y opiniones al mismo tiempo que se suscitó un ambiente constructivista, ya que según Baque-Reyes y Portilla-Faican (2021) este tipo de

metodología fomentan la comunicación y comprensión de los beneficios y limitaciones de la implementación del proyecto, posibilitándonos de esta forma un beneficio a largo plazo al permitirnos la posibilidad de estar en continuo análisis y mejora. Por lo que, con ello, se favorecía la opinión, el debate y el intercambio de ideas entre participantes mediante diferentes hilos de comunicación.

Desde meras consultas hasta una recogida de información formal mediante una entrevista (individual o grupal) o la valoración de expertos sobre la construcción de cuestionarios, son aportaciones que hacen que tanto la parte de investigación como de intervención educativa esté más ajustada a las necesidades del contexto y al tipo de información que se debe abordar.

Es decir, pueden colaborar en funciones de gestión (permiten el acceso a los centros, realizando tareas de información y gestión educativa en sus centros escolares), consulta (a expertos que valoran cuestionarios o aportan) se vincula la intervención a programas educativos de los colegios, proporcionan información sobre las necesidades del contexto educativo y se forman tanto docentes como alumnado tanto del ámbito preuniversitario como el universitario. Así, dichos agentes pueden implicarse en diversas funciones, como son:

- Gestor en los centros escolares.- La preparación de las actividades que se realizaron en los centros implicó la solicitud de entrada en los centros escolares, a las instituciones educativas con competencia educativa. En este caso, fue mediante la presentación de un proyecto a la Comisión de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Universidad de Granada), y su posterior evaluación de la Dirección Provincial de Educación en Melilla (DPEM). La Comisión de Investigación vela por el buen cumplimiento de las propuestas, y la DPEM, la decisión de participar dentro de los colegios con la propuesta de investigación experimental presentada. También desde los centros escolares, cuyos equipos directivos son el primer contacto para poder acceder y presentar la propuesta, pasando por informar al profesorado implicado en el alumnado objeto de estudio, convocar y liderar reuniones para informar al profesorado y contar con su apoyo, hasta supervisar las diversas tareas que se realizan en el centro para garantizar el adecuado desarrollo educativo en el colegio. Es decir, permiten el acceso a los colegios, realizando tareas de información y gestión educativa en sus centros escolares.

- **Facilitador de información.**- Para que la intervención esté ajustada al contexto y sea eficaz, se puede consultar a diversos colectivos para que proporcionen su visión de la realidad a partir de su experiencia. Los inspectores educativos tienen una visión general de la realidad educativa, siendo más profunda en el caso de los docentes sobre su propio centro. Esa doble visión general-local, así como de una mayor profundidad en el tema de la educación para primeros auxilios frente aquellos que la tienen sobre las necesidades y dinámicas de aprendizaje en su centro, complementa la visión panorámica de la realidad. Además, la participación de ambos profesionales permite conocer qué actuaciones están realizando y por qué. Y en el caso de los docentes, les motiva participar al verse involucrados en las aportaciones, puesto que se consideran informadores relevantes de sus aulas. Hay docentes o coordinadoras de programas que les resulta interesante la propuesta por tener vinculación con iniciativas que realizan con el alumnado. Finalmente, se encuentran profesionales en primeros auxilios, a los que de manera informal se les ha consultado para concretar la intervención, como son, conceptos y contenidos educativos. Y profesionales del ámbito educativo y/o de salud, que participan en la valoración de expertos para la validación de instrumentos.

- **Colaborador en las intervenciones.**- La implementación de talleres simultáneos en los que va rotando el alumnado, precisa la implicación de diversos profesionales que dinamicen y aporten ideas para que los aprendizajes sean más efectivos. Antes de asistir al centro escolar, los profesionales practicaron su taller. Previamente, se les explicó las intencionalidades educativas y las actividades a realizar, a partir de las cuales se incorporaron aportaciones que sugirieron para su mejora y motivación hacia el alumnado. Incluso, al finalizar los talleres, se hacía una puesta en común entre todos los colaboradores y los participantes de la universidad, con la intencionalidad de informar e intercambiar el desarrollo de las actividades y las impresiones que les suscitó sobre la implicación y motivación del alumnado. Las modificaciones se realizaron hasta realizar la intervención con el primer centro.

- **Receptores de la formación.**- Al estar presente el profesorado con su grupo-clase para supervisar el comportamiento de su alumnado, iban escuchando la información que se les hizo llegar al alumnado mediante actividades lúdicas. Al finalizar cada uno de los talleres, se les iba consultando sobre los contenidos abordados y su enfoque didáctico. Especialmente, sobre la motivación y el aprendizaje que les suscitaba. Aunque la

intervención educativa tiene como objetivo principal el desarrollo de competencias educativas en el alumnado, de manera simultánea, el profesorado aprende sobre la temática y estrategias para su educación, educando así con una doble vertiente (alumnado y profesorado). Por ejemplo, si el objetivo de la intervención es desarrollar competencias sobre primeros auxilios en el alumnado, de manera no intencional se está también desarrollando dichas competencias y su educación en el profesorado.

### **Objetivo**

Analizar las principales fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas identificadas durante la solicitud de participación, así como diseño e implementación de una intervención educativa para el aprendizaje de primeros auxilios para desenvolverse en contextos de la vida escolar y familiar (técnicas y maniobras para intervenir ante situaciones de emergencia, incluyendo la gestión emocional), en el alumnado de las aulas de 5º y 6º curso de centros escolares españoles, bajo un enfoque de trabajo colaborativo en el cual aportan mejoras diferentes profesionales relacionados con la temática educativa.

### **Muestra**

Se evaluó la participación de 54 profesionales del ámbito sanitario y educativo, 45 de ellos adscritos a 10 instituciones públicas no universitarias y una privada (tabla 1), así como cinco sin tener vinculación a alguna institución. De la universidad participaron cuatro personas procedentes de las Universidad de Granada (3 personas) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (1 persona). De entidades públicas con competencia educativa 32 personas y competencia en salud 13 personas.

### **Tabla 1**

*Entidades y perfil profesional de los participantes pertenecientes al ámbito externo al universitario*

---

<b>Entidad</b>	<b>Nº</b>	<b>Perfil profesional</b>
Dirección Provincial de Educación en Melilla	1	Inspectora Médico de Dirección Provincial

---

**Actas del III Congreso Internacional ECALFOR "Sistemas y Protocolos de Garantía de la Calidad de la Formación Inicial Docente"**

**Ciudad de Panamá (República de Panamá), 8 al 10 de julio de 2024**

Centros de Educación Infantil y Primaria	7	Equipo directivo
Centros de Educación Infantil y Primaria	22	Docentes tutores o especialistas
Instituto Nacional de Gestión Sanitaria	6	Diplomados en Enfermería
Hospital Clínico Universitario San Cecilio de Granada	2	Licenciado en Medicina Familiar y Comunitaria
Hospital Universitario Poniente de Almería	1	Licenciados en Medicina Intensiva
Servicios de Urgencias y Emergencias de Melilla	1	Técnico en Emergencia Sanitaria
Asociación Internacional de Enseñanza Médica, Entrenamiento en Emergencias, Seguridad y Rescate	1	Técnico en Emergencia Sanitaria
Protección Civil Melilla	1	Técnico en Emergencia Sanitaria
Asociación de Diabetes Melilla	3	Docentes de Educación Secundarias

Los participantes colaboraron en una o más funciones, como son la gestión educativa, facilitador de información relevante mediante una consulta informal o una entrevista siguiendo los procesos metodológicos de investigación, implementación de los talleres educativos para primeros auxilios, o receptores de la formación educativa (tabla 2).

**Tabla 2**

*Funciones realizadas por los diversos agentes según su formación inicial*

<b>Formación inicial</b>	<b>Nº</b>	<b>Gestión</b>	<b>Consulta</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Intervención</b>	<b>Formación</b>
Docentes de universitarios						
Alumna universitaria						
Docente de la universidad a Distancia						
Licenciado en Medicina Familiar y Comunitaria						
Licenciado en Medicina Intensiva						
Licenciado en Medicina y Cirugía						
Diplomados en Enfermería						
Técnico en Emergencia Sanitaria						
Técnico en Emergencia Sanitaria						

Equipo Directivo de los Centros Escolares

Equipo Docente de los Centros Escolares

0

Graduado en Educación Primaria

Graduado en Educación Primaria

Diplomado en Enfermería y Graduado en el Doble Grado de Educación Primaria y Actividad Física y del Deporte

Auxiliar de Clínica y Graduada en Educación Infantil

Formadores de la Asociación de Diabetes Melilla

Técnico Superior en Actividad Física y Animación Deportiva

### **Metodología**

En el análisis de alianzas con otros agentes sociales para el desarrollo de investigación del alumnado universitario se aplicó la metodología DAFO para evaluar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades sobre las colaboraciones realizadas por los agentes externos a la universidad. Se siguió un estilo narrativo, ya que según Aliaga et al. (2018) este tipo de metodología nos permite la posibilidad de profundizar y reflexionar acerca de la información aportada. Asimismo, la consideramos factible para nuestro trabajo, puesto que nos permite contraponer los factores internos y externos a la intervención educativa que se encuentra dentro de la investigación diseñada.

Dicha técnica de investigación permitió estar en continuo análisis para la mejora de la calidad educativa del plan de intervención, al proporcionar una retroalimentación continua a lo largo del proceso. El análisis se centró en realizar una evaluación comparativa de los factores que iban manifestándose en la cooperación realizada por los agentes externos a la universidad a lo largo del proceso investigador y de intervención.

### **Resultados**

La metodología de trabajo empleada ocasionó un ambiente de comunicación idóneo para la mejora de la gestión y dinámica del proyecto al haber dado la posibilidad de los participantes de tener una constante vinculación. En ella se tuvieron en cuenta los factores inter e intrapersonales que envolvían a cada integrante, permitiéndonos de esta forma, adaptarnos en todo momento al entorno y necesidades de cada uno de los implicados desde un enfoque cooperativo, ya que se fomentaba el proceso de

socialización e integración de todas las partes, así como el trabajo en equipo. Como resultado de ello, se pudo identificar diferentes aspectos que influyeron a lo largo del proceso (tabla 3).

**Tabla 3**

*Análisis DAFO sobre los factores que sucedían en el proyecto a partir del trabajo cooperativo entre la universidad y otros agentes externos*

<b>Debilidades</b>	<b>Amenazas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Escasez de especialistas que presenten formación en ambas materias (educativa y sanitaria).</li><li>✓ Desconocimiento de la impartición de la materia.</li><li>✓ Dificultad para adaptarse al cronograma de la intervención.</li><li>✓ Confusión en terminología.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Falta de material en los centros.</li><li>✓ La implicación por parte del profesorado al inicio del proyecto.</li><li>✓ La no existencia de programas que aunaran ambas materias.</li><li>✓ Escasez de tiempo para la implementación de este tipo de metodologías en las aulas.</li></ul>
<b>Fortalezas</b>	<b>Oportunidades</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Implicación por parte de todos los participantes.</li><li>✓ Participación activa por parte de los integrantes del proyecto.</li><li>✓ Interés por proporcionar información y adaptar la intervención a las necesidades del contexto.</li><li>✓ Formación continua en ambas áreas.</li><li>✓ Diversidad de estilos y forma de trabajos.</li><li>✓ Compromiso por alcanzar los objetivos de la implementación del proyecto.</li><li>✓ Ambiente confortable y motivador.</li><li>✓ Planificación de las actividades y análisis de las posibles modificaciones para una mayor adaptación al contexto.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Concienciación de la importancia del tema en la población.</li><li>✓ Interrelación entre diferentes instituciones.</li><li>✓ Diversidad en los planes de estudios.</li><li>✓ Disponibilidad de medios tecnológicos para la mejora de la comunicación.</li><li>✓ Posibilidad de grabar las reuniones para su posterior análisis.</li><li>✓ Accesibilidad a la información.</li><li>✓ Interés por parte de los implicados.</li></ul>

---

✓ Agentes expertos en la materia.

---

### **Debilidades**

Al presentarse una ambigüedad respecto a la cualificación del formador sobre este tipo de metodología, se intentó contar con especialistas que aunaran ambas áreas. Debido a la escasez de expertos que poseyeran formación en ambas materias, se tuvo que promover la participación de personal que presentaban formación en una única área, los cuales mostraron dificultad para la comprensión de algunos términos de la disciplina opuesta. Dificultades que fueron subsanadas mediante las reuniones y equipos de trabajos a lo largo del proyecto.

Al igual que habían integrantes que supieron adaptarse a los tiempos del cronograma de la intervención, en algunas ocasiones alguno presentaron demoras en su taller, entorpeciendo de esta forma la fluidez de las actividades.

### **Amenazas**

Una de las mayores limitaciones que se presentó a lo largo del proyecto fue la falta de disponibilidad horaria por parte de los centros educativos, teniendo que ser subsanada esta dificultad mediante la concentración de las actividades. Esta adaptación fue compleja, ya que no se conocían otros planes de estudios que aunaran ambas áreas y hacían que los docentes se presentaran reticentes al comienzo de la intervención al desconocer los beneficios que podrían presentar sus alumnos mediante este tipo de formación. Además, la falta de material y espacio por parte de los centros educativos dificultaron el desarrollo de algunas actividades que tuvieron que ser modificadas durante su realización.

### **Fortalezas**

Durante el desarrollo del proyecto se observó una gran participación por parte de los involucrados. Los implicados presentaron una participación activa a lo largo de todo el proceso que beneficiaba la comunicación y adaptación a las necesidades del contexto, ya que proporcionaban una retroalimentación continua donde aportaban información, dudas y posibles mejoras mediante argumentaciones y debates. Asimismo, cabe destacar que la gran diversidad de estilos y formas de trabajo enriquecieron las

intervenciones educativas al propiciar un ambiente creativo y motivador que suscitaba a la creación de un espíritu emprendedor donde los formadores podían tomar sus propias decisiones e identificar las posibles mejoras.

La participación de agentes expertos en la materia, ya fuera del ámbito educativo o sanitario, facilitaron el diseño y planificación del proyecto de intervención, así como también favorecieron en la construcción de los instrumentos para la recogida de información.

Respecto a la comunicación, no solo han servido las reuniones grupales o individuales presenciales, sino que también resultó beneficioso para el estudio la posibilidad de estar intercomunicados de manera activa a través de los medios tecnológicos, puesto que estos nos permitieron resolver las diferentes dudas que fueron surgiendo a lo largo del proceso a la mayor brevedad posible.

De igual modo, es relevante resaltar la importancia de la formación continua en ambas áreas para la mejora de la calidad educativa, intentando reducir de este modo las posibles malas praxis que podrían haber emergido durante la ejecución de las actividades.

### **Oportunidades**

La educación en primeros auxilios en la etapa escolar puede ser clave a largo plazo al considerar que la formación desde edades tempranas podría prevenir el riesgo de lesiones y aumentar el número de supervivencia. Por ello, creemos crucial la concienciación por parte de la población para la mejora e implementación de este tipo de metodologías en las aulas.

Este procedimiento ha sido posible llevarlo a cabo gracias a las interrelaciones que han existido entre las diferentes instituciones, ya que trabajaban en una simbiosis continua al mostrar sus diferentes puntos de vista y poderse retroalimentar las unas de las otras de manera constante, posibilitando de esta forma diversidad en los planes de estudios y una mayor adaptación a las necesidades del contexto.

La disponibilidad de medios tecnológicos, no solo nos permitió una comunicación continua, sino que también nos posibilitó grabar las reuniones para su posterior análisis. Por otro lado, también nos facilitó una mayor accesibilidad a la información.

### **Conclusiones**

El trabajo en equipo de manera colaborativa mejoró la comunicación entre las diferentes partes, así como también promovió un ambiente de trabajo motivador y lúdico que permitió la posibilidad de participación a todos los integrantes del grupo, reduciendo de esta forma los posibles errores que se pudieran presentar a lo largo de la intervención y una mayor adaptación al contexto de estudio.

A pesar de lo mencionado en el párrafo anterior, en algunos momentos fue una tarea ardua la posibilidad de llegar a un consenso entre las diferentes partes, ya que al comienzo del proyecto no conocían los diferentes estilos de trabajo.

Haciendo un análisis exhaustivo acerca de las limitaciones y beneficios de este tipo de metodología, se percibió una mayor ventaja que desventaja sobre este tipo de método de trabajo al fomentar la motivación y el interés por parte de los participantes a lo largo del proceso.

### **Agradecimientos**

Se agradece la participación de los diversos colectivos que han colaborado en la recogida de información para el diseño de la propuesta de intervención, así como en la implementación de los talleres. Especialmente, a la Dirección Provincial de Educación en Melilla, la Asociación de Diabetes de Melilla y los Centros de Educación Infantil y Primaria de la Ciudad Autónoma de Melilla CEIP Real, CEIP León Solá, CEIP Juan Caro Romero.

### **Referencias bibliográficas**

- Aliaga, F.M., Gutiérrez-Braojos, C., y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563-579. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Baque-Reyes, G.R., y Portilla-Faican, G.I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. doi: 10.23857/pc.v6i5.2632.
- Camacho Lazarraga, P. (2022). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje de las habilidades en el baloncesto. Revisión sistemática y análisis DAFO. *Retos*, 46, 442-451.

- de Sales Romeu, C., Roig Barrio, A., y Marín Suelves, D. (2019). Análisis DAFO de herramientas tecnológicas para el área de Música. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 37. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/356988>
- Estrada-Vidal, L.I. (2020). El aprendizaje-servicio: Un congreso escolar gamificado. En J.J. Gázquez Linares, M.M. Molero Jurado, M.C. Pérez Fuentes, Á. Martos Martínez, A.B. Barragán Martín, M.M. Simón Márquez, M. Sisto y B.M. Tortosa Martínez (Coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: avanzando en las Áreas de Conocimiento*, 1, p. 221. Ed. Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- García Rubio, A. (2023). TIC en tiempos de COVID-19: Un análisis DAFO desde la enfermería. *Cultura de los Cuidados*, 65, 300-3014.
- López Rupérez, F., y García García, I. (2023). Un análisis DAFO cuantitativo para la educación española. *Revista de educación*, 401, 229-260.
- Lor Serrano, A., y Esteban-Salvador, M.L. (2023). Análisis del voluntariado corporativo a través de un modelo DAFO. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 109, 213-244. doi: <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.109.25085>.
- Ponce de León Barranco, L. (2017). Las enseñanzas profesionales de música: análisis, DAFO. *Música oral del Sur: revista internacional*, 14, 253-260.
- Quintanal Díaz, J., Trillo Miravalles, M.P., y Goig Martínez, R.M. (2021). *La matriz DAFO. Un recurso en el contexto socioeducativo*. UNED Universidad de Granada (2021). *Estrategias de Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Granada 2030*. <https://viics.ugr.es/areas/desarrollo-humano-sostenible/estrategias-de-desarrollo-humano-sostenible-ugr-2030>

**ANÁLISIS DISCURSIVO DE UNA DOCENTE DE MÚSICA  
INTERCULTURAL**

**DISCURSIVE ANALYSIS OF AN INTERCULTURAL MUSIC  
PROFESSOR**

Jessica Andreína Betancourt Ardila  
ISAE Universidad  
[psicologandoconjess@gmail.com](mailto:psicologandoconjess@gmail.com)

Katiana Batista Ortega  
ISAE Universidad  
[Katianab01@hotmail.com](mailto:Katianab01@hotmail.com)

**Resumen**

Este estudio tuvo como objetivo analizar un discurso de una profesora de música intercultural sobre su biografía, y del impacto de esto en la metodología de sus clases. Así pues, examina el discurso de una docente de música intercultural a través de una entrevista semiestructurada para explorar dicha biografía y reflexiones sobre cómo la inteligencia emocional y la resiliencia influyen en su metodología de enseñanza. Además, utilizando un enfoque cualitativo, la entrevista fue transcrita y analizada, identificando temas clave y categorías importantes como la vocación, la espiritualidad y el propósito. Los hallazgos muestran que la docente incorpora sus experiencias personales y su crecimiento emocional en su práctica pedagógica, subrayando la importancia de la introspección y la resiliencia en la creación de un entorno de aprendizaje positivo. Este estudio destaca la necesidad de apoyo y formación continua en habilidades emocionales para los docentes, lo cual beneficia tanto su bienestar personal como la motivación y éxito de sus estudiantes.

**Palabras clave:** análisis discursivo; inteligencia emocional; resiliencia; vocación.

### **Abstract**

This study aimed to analyze the discourse of an intercultural music teacher regarding her biography and its impact on her teaching methodology. It examines the discourse of an intercultural music teacher through a semi-structured interview to explore her biography and reflections on how emotional intelligence and resilience influence her teaching methodology. Using a qualitative approach, the interview was transcribed and analyzed, identifying key themes and important categories such as vocation, spirituality, and purpose. The findings show that the teacher incorporates her personal experiences and emotional growth into her pedagogical practice, highlighting the importance of introspection and resilience in creating a positive learning environment. This study emphasizes the need for continuous support and training in emotional skills for teachers. By developing these skills, teachers can enhance their personal well-being, improve their ability to connect with students, and foster a more motivated and successful learning environment. These insights contribute to a broader understanding of the role of emotional intelligence in education.

**Keywords:** discourse analysis; emotional intelligence; resilience; vocation.

### **Introducción**

Desde su origen, el ser humano, ha investigado la razón de su existencia, ya que ha estado constantemente en la búsqueda del conocimiento, experimentando el proceso de adquirir información y aprender de sus experiencias. En dicha búsqueda, pueden existir ciertas motivaciones, que te llevan a seguir generando el interés por ahondar más en temas en específico. Además, una persona facilitadora de estos conocimientos, podría abrir un mejor canal con su alumnado, si realiza introspecciones y si tiene un pensamiento autónomo: (Espinosa, 2007), sostiene que en una pedagogía musical activa, tener dicho pensamiento es una respuesta de haber transitado un camino de reflexión interna.

El profesor/a es el primer motivador/a; Woody (2004) plantea que de la manera que las características que suelen recordar músicos expertos sobre su primer profesor, son: amabilidad, positivismo y distensión, mientras que la ausencia de estas características llevan a abandonar los estudios musicales.

Así pues, partiendo de estas premisas, se podría decir, que el trabajo interno del profesor o profesora, en este caso de música, es sumamente importante para su alumnado, ya que de esta forma, podría tener más herramientas emocionales para motivar a los y las estudiantes.

Ahora bien, para averiguar el grado de introspección o de inteligencia emocional en una persona (en este caso de un profesor o profesora de música), puede ser un reto, sin embargo, existen distintas formas de hacerlo, y una de ellas, podría ser el análisis del discurso.

Según Íñiguez (2006), una definición de esta metodología sería analizar en qué consisten ciertas prácticas sociales a través del discurso y de cómo estas siguen promoviendo dichas relaciones; es evidenciar de cierta forma, el poder del lenguaje como transmisión de perspectivas con distintas intenciones.

¿Puede el análisis del discurso ser un canal de apertura de conocimiento sobre la inteligencia y resiliencia emocional de una profesora multicultural hacia sus estudiantes?

### **Objetivos**

**Objetivo general:** analizar un discurso de una profesora de música intercultural sobre su biografía, y del impacto de esto en la metodología de sus clases.

### **Objetivos específicos**

1. Entrevistar a la profesora de música intercultural con un guion de entrevista a profundidad.
2. Seleccionar frases trascendentes que faciliten el análisis.

### **Participantes**

La presente investigación se centra en el análisis discursivo de una entrevista realizada a una docente de música intercultural. Se emplea un diseño cualitativo que permite una comprensión profunda y detallada de las experiencias y perspectivas de la docente.

La participante fue seleccionada debido a su trayectoria y reconocimiento en la implementación de metodologías pedagógicas que integran elementos de distintas culturas en la enseñanza musical.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

Se utilizó una entrevista semi estructurada en profundidad como principal instrumento de recolección de datos. Este tipo de entrevista permite obtener respuestas detalladas y matizadas, ya que combina preguntas estructuradas con la flexibilidad para profundizar en temas emergentes durante la conversación. Fueron extraídas y adaptadas a nuestro contexto desde la fuente de Valles (1997), tomado de Sanjuán (2019):

#### Características sociodemográficas o de encuadre biográfico

1. Edad.
2. Estado civil.
3. Trayectoria, características y opinión de las viviendas y zonas urbanas en las que se ha vivido.
4. Lugar de residencia en Madrid capital, lugar de origen.
5. Familia, herencias...
6. Actividad/situación económica (actual y anterior...).
7. Estudios (propios y del esposo/a, en su caso).
8. Salud (patologías, discapacidades/deficiencias, hábitos...)
  - I. El paso a la vida en solitario: dimensión temporal pasada
    1. Forma/s de convivencia anterior.
9. Razones y circunstancias de la soledad.
10. Alternativas de convivencia antes/ahora.
11. Concurrencia de otras transiciones (jubilación, enviudamiento u orfandad, cambio de vivienda, emancipación de los hijos...).
12. Memoria selectiva del pasado (principales recuerdos)
  - La experiencia en soledad: dimensión temporal presente
    - Tiempo vivido sola/o.
13. Ocupación del tiempo (budget time):
  - Descripción de un día laboral, del domingo o festivo...

- Hobbies o pasatiempos.
  - Cambios en el estilo de vida (qué hace ahora que antes no hacía o qué hacía antes que ahora no hace...).
14. Relación social:
- Lazos familiares, de amistad, vecindad...
  - Pertenencia a clubs, grupos parroquiales y municipales.
  - Cambios en el estilo de vida (qué hace ahora que antes no hacía o qué hacía antes que ahora no hace...).
15. Sentimiento de soledad y reacción ante la misma:
- Necesidad sentida de compañía.
  - Qué hace cuando se siente sola/o.
16. Preocupaciones recurrentes del momento presente.
- Expectativas planes: dimensión temporal futura
  - Planes de convivencia en compañía.
17. Opinión sobre las residencias de ancianos, la convivencia con algún hijo o familiar...
18. Asignaturas pendientes o ambiciones... deseos y temores.
19. Horizonte vital...

### Procedimiento

**Preparación de la entrevista:** Se diseñó una guía de entrevista con preguntas abiertas focalizadas en la biografía y datos de la docente, sus experiencias en la enseñanza de la música, y sus reflexiones sobre la inteligencia emocional y la resiliencia.

**Realización de la entrevista:** La entrevista fue llevada a cabo de manera individual y no directiva, creando un ambiente en el que la docente pudiera expresarse libremente y en profundidad. Se grabó la entrevista con el consentimiento de la participante para asegurar la precisión en el análisis posterior.

**Transcripción:** La entrevista fue transcrita *verbatim*, es decir, palabra por palabra, para preservar la integridad del discurso de la participante.

**Análisis Discursivo:** Siguiendo la metodología de Íñiguez (2006), se realizó un análisis discursivo del texto transcrito. Este proceso implicó la identificación y codificación de temas recurrentes y significativos en el discurso de la docente. Se prestó

especial atención a cómo su lenguaje revela sus prácticas pedagógicas y su enfoque emocional en la enseñanza.

## **Resultados alcanzados**

### **Análisis del discurso**

Tipo de discurso: el tipo de discurso tomado en esta investigación es en formato entrevista, como se ha dicho anteriormente, una entrevista semiestructurada cuyo ambiente se propició en una cafetería en la Ciudad de Panamá, a petición de la entrevistada, de esta manera, ella se pudo sentir más cómoda y abierta a la conversación. Se cambió el nombre de la entrevistada para efectos de anonimato.

Toma de notas, categorías y palabras clave: “(...) Propósito, Venezuela, sin un rumbo, responsabilidad, aprender, 17 años, impulsando, deseo de seguir adelante, no importa que tan malo se vean las cosas, sino que todo es para algo más adelante, empecé a ser maestra, siendo mamá, vocación, el arte de abrazar, me he llenado de mucha entrega, me ha apasiona enseñar, explicar, tener paciencia a la hora de enseñarle a niños, ver la pureza de ellos, que es la misma pureza con la que yo me caracterizó también, espiritualidad, abandonos, el árbol genealógico debe de transformarse, motivar a la gente, es aceptarme, es abrirme a la creación, es abrirme a la comunidad, tantas cosas que te enseñan la vida espiritual, pero, sobre todo, las cosas individualidades, crecimiento, el arte es trabajar de lo que amas y que por medio del trabajo gane dinero, ganes abundancia, ganes riqueza, ganes cuidado hacia ti misma y sobre todas las cosas impulso para continuar avanzando en la vida, sobre todas las cosas (...)” Pilar (2024).

Identificación de temas principales: crecimiento emocional y espiritual, aprendizajes, experiencias hacia el crecimiento como persona, vocación y dedicación, abandonos y aprendizajes, arte y crecimiento.

Análisis del lenguaje: el lenguaje es coloquial, y se pudieron observar patrones orientados a las dificultades de vida del pasado de la entrevistada, sobre todo hacia los temas de abandono, responsabilidad a temprana edad por los hijos y su expareja. Por otro lado puede observarse un contraste interesante con respecto al crecimiento personal debido a estas experiencias, además de metáforas hacia la espiritualidad e introspecciones que la entrevistada ha mencionado tener, para ir evolucionando como persona. A pesar de que había tonos de cierta tristeza en el discurso del pasado, se podía

observar un lenguaje corporal sereno y tranquilo en la entrevistada. Por otro lado, se ve que busca transmitir, un mensaje de esperanza y motivación

Analizar estructura: la entrevista empieza buscando datos sociodemográficos a su introducción, con ciertos nervios esperados por parte de la entrevistada, y poco después, hablando de la nacionalidad de su mamá, comienzan los temas de crecimiento y experiencias, ya que manifiesta que: "(...) ahí comenzó la historia de ella, porque parte de mi historia viene de lo que ha pasado ella también", así pues, se puede observar la identificación que tiene con ciertos esbozos de la historia de vida de su mamá. Más adelante, el discurso va desarrollando ese tono de aprendizaje y motivación poniendo perspectivas contrastantes del pasado de Pilar y de su presente; frases como "deseo de seguir adelante" o "todo viene con un propósito" están muy presentes en dicho discurso. Manifiesta por otro lado, que el camino hacia la enseñanza como docente fue muy empírico, no tuvo una formación académica, sin embargo, debido a que ha sido autodidacta, ha logrado dar sus clases de música con una notable sabiduría, lo cual la ha llevado a retomar su camino académico a su vez. "(...)necesitamos vivir en un mundo a veces espiritual interno, para que eso te dé el incentivo para continuar manteniendo la realidad, para continuar trabajando en la vida, para seguir evolucionando y superándote." están presentes, categorizaciones que tienen que ver con la superación personal constantemente en su discurso. Finalizando la entrevista, se pueden ver frases que orientan hacia metas personales de Pilar, como viajar, escribir libros, seguir aprendiendo, siendo psicóloga clínica (que es lo que quiere estudiar), con sus clases y enseñanzas hacia las demás personas: "el arte es trabajar de lo que amas y que por medio del trabajo gane dinero, ganes abundancia, ganes riqueza, ganes cuidado hacia ti misma y sobre todas las cosas impulso para continuar avanzando en la vida, sobre todas las cosas" Pilar (2024).

Análisis de las intenciones: la intención de la entrevista es informar, inspirar y motivar. Claramente en este discurso, si bien se busca obtener datos biográficos de la entrevistada, se orienta a que las personas que la lean o escuchen, establezcan lazos empáticos para motivarse e inspirarse en sus vidas y desafíos. Porque a pesar de las dificultades que afrontó Pilar, ha logrado ser docente y transmitir eso a sus estudiantes y a las personas que la rodean.

### **Categorías**

#### **Vocación**

Si categorizamos esta definición, podríamos decir que es un llamado a cumplir una necesidad pero no es el cumplimiento; ya que Cueli asegura que el cumplimiento es la profesión. Así pues, para este, la vocación es un impulso, una urgencia, una necesidad insatisfecha; la satisfacción de esa necesidad es la profesión. Esta es una palabra que se observa en el discurso observado de nuestra docente intercultural, y su definición se asemeja a la perspectiva empírica de ella, ya que ella sintió un “llamado”. Por otro lado, el autor Vidales manifiesta, que la vocación se da por una mezcla entre la traída del inconsciente hacia lo consciente y de factores socioculturales.

#### **Espiritualidad**

Se puede definir como búsqueda personal para encontrar respuestas esenciales en la vida, así pues, nos dicen Navas y Villegas (2007). Contrastando con lo expuesto en el discurso de la docente, podría decirse que a través de su propio aprendizaje, ha logrado tener cierta estabilidad psíquica, lo cual le ha permitido adentrarse en su vocación o “llamado”.

#### **Propósito**

Esta última categoría se escogió, ya que se repetía en ciertas partes del discurso, y se podría definir como algo que nos viene dado o que nos presenta nuestro entorno, y también depende de con cuánta apertura se pueda recibir. Eso nos dice Ramos y Vélaz (2023). Se puede ver el enlace que tiene esta categoría con respecto a la de vocación, y de cómo ambas están muy presentes en el discurso de nuestra entrevistada.

### **Discusión**

El análisis discursivo de la entrevista realizada a Pilar, una profesora de música intercultural proporciona una visión profunda de cómo su biografía, experiencias y reflexiones sobre la inteligencia emocional y resiliencia influyen en su metodología de enseñanza. Pilar destaca la importancia del crecimiento emocional y espiritual, conceptos que surgen repetidamente a lo largo de su discurso. Esto subraya que la enseñanza no es solo una transferencia de conocimientos técnicos, sino una interacción humana compleja en la que el bienestar emocional y la autorreflexión del docente juegan un papel crucial.

Pilar muestra cómo su viaje personal de superación y de introspección, ha moldeado su enfoque educativo, permitiéndole conectar más profundamente con sus estudiantes.

La entrevista también revela la resiliencia de Pilar frente a las dificultades personales, como el abandono y la responsabilidad temprana, lo que ha contribuido a su desarrollo como una docente empática y comprensiva. La metodología cualitativa utilizada en este estudio permitió capturar la riqueza de su narrativa, evidenciando cómo sus experiencias de vida y su camino autodidacta han sido esenciales para su vocación docente.

Las categorías emergentes del análisis, como vocación, espiritualidad y propósito, reflejan no solo los temas centrales del discurso de Pilar, sino también sus intenciones de inspirar y motivar a otros a través de su enseñanza.

El análisis del lenguaje y la estructura del discurso de la docente, evidencian un patrón de resiliencia y autoeficacia. Sus reflexiones y experiencias son utilizadas como herramientas pedagógicas, promoviendo un mensaje de esperanza y continuidad, aún frente a las adversidades. Este enfoque no solo enriquece su práctica docente, sino que también ofrece un modelo inspirador para otros educadores que buscan integrar la inteligencia emocional y la resiliencia en su metodología de enseñanza en música.

### **Conclusiones**

Tras un breve análisis discursivo, podemos concluir lo siguiente:

1. Importancia de la inteligencia emocional y la resiliencia: Pilar ejemplifica cómo el trabajo interno y la reflexión personal pueden convertirse en herramientas poderosas en la enseñanza. Su capacidad para superar desafíos personales y transformar esas experiencias en lecciones pedagógicas destaca la necesidad de desarrollar estas habilidades en los docentes.

2. El rol de la vocación en la enseñanza: La pasión y el llamado a la enseñanza, como se observa en el discurso de Pilar, son fundamentales para mantener el compromiso y la dedicación en la educación. Esta vocación, cuando se combina con la resiliencia, permite a los docentes enfrentar y superar obstáculos, proporcionando un modelo positivo para sus estudiantes.

3. El impacto del contexto cultural en la metodología educativa: La trayectoria de Pilar, marcada por su multiculturalidad y sus experiencias de vida, subraya cómo el contexto cultural y personal de un docente puede enriquecer su práctica pedagógica. La integración de diversas perspectivas culturales en la enseñanza musical no solo fomenta un entorno de aprendizaje inclusivo, sino que también prepara a los estudiantes para un mundo globalizado y diverso.

4. La necesidad de apoyo y formación continua para los docentes: Este estudio sugiere que los docentes, especialmente aquellos que enfrentan desafíos personales significativos, se benefician enormemente del apoyo y la formación continua en inteligencia emocional y resiliencia. Estas habilidades no solo mejoran su bienestar personal, sino que también potencian su capacidad para inspirar y motivar a sus estudiantes.

### Referencias bibliográficas

- Arriaga, C; Madariaga, J. (2011). *Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado*. Universidad del País Vasco. Escuela U. Magisterio de Bilbao. Barrio Sarriena s/n. 48390 Leioa (Bizkaia). <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1174/113564011797330234>
- Astorga, P. Profesor Paolo Astorga. 31 de marzo de 2024. *ANÁLISIS DEL DISCURSO | ¿Cómo se realiza el análisis del discurso?* [video] Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=z0cfx4zL9yU>
- Campos, C. *El análisis del discurso*. Universitat Oberta de Catalunya. [https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/140407/8/Analisis%20de%20datos%20en%20la%20Administracio;n%20Pu;blica%20II\\_Mo;dulo8\\_El%20ana;lisis%20del%20discurso.pdf](https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/140407/8/Analisis%20de%20datos%20en%20la%20Administracio;n%20Pu;blica%20II_Mo;dulo8_El%20ana;lisis%20del%20discurso.pdf)
- Navas, C; Villegas, H. (2007). *Espiritualidad y salud*. Saberes compartidos. Universidad de Carabobo, Valencia, Estado Carabobo, Venezuela. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/cdch/saberes/a1n1/art5.pdf>
- Ramos, L; Vélaz, I (2023). *El propósito personal y sus fuentes de sentido*. Nuevas tendencias #110. Universidad de Navarra. Instituto Empresa y Humanismo. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/66898/1/rhereder%2C%2001.pdf>

Sanjuán, L (2019). *La entrevista y la historia de vida*. Universitat Oberta de Catalunya.

Primera edición febrero 2019. Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona.

[https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/6/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral\\_Modulo3\\_LaEntrevistaYLaHistoriaDeVida.pdf](https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/6/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo3_LaEntrevistaYLaHistoriaDeVida.pdf)

Universidad de Sonora. Tesis. Capítulo III. México.

<http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/21903/capitulo3.pdf>

**GESTIÓN DE CONFLICTOS INTERCULTURALES EN LOS CUERPOS  
DE SEGURIDAD EN ZONAS FRONTERIZAS DEL NORTE DE ÁFRICA:  
ENFOQUES Y ESTRATEGIAS**

**INTERCULTURAL CONFLICT RESOLUTION IN SPANISH POLICE  
IN BORDER AREAS WITH NORTH AFRICA**

María Tomé-Fernández

Universidad de Granada

[mariatf@ugr.es](mailto:mariatf@ugr.es)

José Alejandro Torres-Aranda

Universidad de Granada

[joseamelilla@correo.ugr.es](mailto:joseamelilla@correo.ugr.es)

José Manuel Ortiz-Marcos

Universidad de Granada

[jm.ortiz.marcos@ugr.es](mailto:jm.ortiz.marcos@ugr.es)

**Resumen**

En Ceuta y Melilla, la diversidad cultural entre los empleados de las fuerzas de seguridad, mayormente de origen occidental, y la población local de origen magrebí, que habla amazig, crea importantes retos. Además, la presencia de refugiados y niños, niñas y adolescentes migrantes sin referentes familiares del sur de África requiere un enfoque sensible y especializado. Este estudio tiene como objetivo analizar la formación en mediación intercultural de estos empleados públicos, dado que la ausencia de dicha capacitación puede impactar negativamente en sus interacciones con comunidades diversas. Utilizando un cuestionario validado, se examinarán los conocimientos y competencias interculturales, tomando en cuenta factores como la edad, el género y la etnia. Los hallazgos de la investigación permitirán desarrollar programas de formación enfocados en mejorar la calidad y la equidad de los servicios públicos, fomentando una

convivencia intercultural positiva y efectiva en estas regiones fronterizas con el norte de África.

**Palabras clave:** Mediación intercultural; Fuerzas de seguridad; Diversidad cultural; Capacitación; Contextos fronterizos.

### **Abstract**

In Ceuta and Melilla, the cultural diversity between security force employees, mostly of Western origin, and the local population of Maghrebi origin, who speak Amazigh, creates significant challenges. In addition, the presence of refugees and migrant children and adolescents without family references from southern Africa requires a sensitive and specialized approach. This study aims to analyze the intercultural mediation training of these public employees, given that the absence of such training can negatively impact their interactions with diverse communities. Using a validated questionnaire, intercultural knowledge and competencies will be examined, taking into account factors such as age, gender and ethnicity. The research findings will allow the development of training programs focused on improving the quality and equity of public services, fostering positive and effective intercultural coexistence in these regions bordering North Africa.]

**Keywords:** Intercultural mediation; Security forces; Cultural diversity; Training; Border contexts; Cultural diversity; Law enforcement agencies.

### **Introducción**

En Ceuta y Melilla, debido a su particular ubicación geográfica, se observa una notable brecha intercultural entre los empleados públicos, en su mayoría de origen occidental y hablantes de castellano, y la población local de origen magrebí, que, en el caso de la población más adulta, se comunica principalmente en lengua amazig (Aranda-Vega et al., 2023). Conjuntamente, desde hace casi dos décadas, los trabajadores de estas áreas fronterizas deben interactuar con ciudadanos procedentes del sur de África, incluyendo refugiados y menores no acompañados, quienes enfrentan complejas situaciones emocionales, físicas y burocráticas que exigen un trato con especial sensibilidad intercultural (Tomé et al., 2022).

Estas dinámicas subrayan la imperiosa necesidad de que los empleados públicos en las fuerzas y cuerpos de seguridad desarrollen conocimientos y competencias en mediación intercultural para superar las barreras culturales y lingüísticas que se presentan en sus interacciones cotidianas (Garcés & O'Dowd, 2021). Esto es esencial para fomentar la consciencia, la tolerancia y la empatía hacia los grupos más vulnerables, facilitar un acceso equitativo a los servicios institucionales, ofrecer información que respete la sensibilidad cultural y promover la igualdad de oportunidades, especialmente en situaciones de necesidad urgente (Silva & Marques da Silva, 2022).

Para alcanzar estos objetivos, es crucial que todos los empleados públicos de las fuerzas de seguridad, independientemente de su rol (ya sean policías locales, nacionales o guardias civiles, entre otros), integren competencias específicas de mediación en sus funciones. Estas competencias incluyen la mediación en relaciones interpersonales, la gestión de conflictos multiculturales, el trabajo en equipo, la flexibilidad cultural, el empoderamiento de grupos minoritarios y el fomento de experiencias de tolerancia y respeto hacia la migración (Hatzikidi, 2021; Hussain et al., 2023; Vanacker & Verschaffel, 2024; Varshney, 2024).

En el contexto español, la formación en mediación intercultural para estos empleados no está regulada a nivel nacional, y su implementación queda a cargo de las comunidades y ciudades autónomas, resultando en su mayoría en iniciativas voluntarias (Moulettes, 2021).

La resolución de conflictos interculturales en las áreas fronterizas entre España y el norte de África representa un desafío crucial para la Policía española debido al constante flujo migratorio y las diferencias culturales y sociales inherentes (Schulz, 2021). Para abordar eficazmente esta compleja situación, es fundamental implementar varias estrategias específicas (Karataş et al., 2022).

En primer lugar, es esencial proporcionar una formación exhaustiva en competencia cultural y sensibilización intercultural a todos los agentes policiales (Smith, 2020). Esto implica entender profundamente las diferencias culturales, religiosas y sociales entre los distintos grupos étnicos presentes en la región fronteriza (Valero-Garcés, 2020). Al mismo tiempo, se debe enfatizar el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, incluyendo la capacitación en idiomas relevantes como árabe

o bereber, así como en técnicas de comunicación no verbal que puedan variar significativamente entre culturas (Aedo, 2021).

La mediación y la resolución de conflictos también juegan un papel crucial (Carrasco & Pascual, 2023). Los agentes deben estar entrenados en técnicas de negociación que respeten y comprendan las sensibilidades culturales y religiosas de todas las partes involucradas, fomentando así un ambiente de diálogo y entendimiento mutuo (Simón, et al. 2019). Por ello, se considera fundamental que los agentes policiales estén plenamente informados sobre los derechos humanos y las leyes internacionales pertinentes, especialmente en relación con los derechos de los refugiados y solicitantes de asilo (Florian, 2019). La colaboración estrecha y constructiva con las comunidades locales, incluidas organizaciones no gubernamentales y comunitarias que trabajan con migrantes y refugiados, es esencial para establecer relaciones positivas y mejorar la cooperación en situaciones conflictivas (Messiou, 2019).

Cada estrategia debe adaptarse cuidadosamente a las dinámicas y realidades específicas de cada área fronteriza, reconociendo las diferencias históricas, étnicas y sociales que puedan influir en la resolución de conflictos (Llevot-Calvet & Garreta-Bohaca, 2024).

La formación continua y la evaluación periódica de estas estrategias son fundamentales para garantizar su efectividad y relevancia continua en la mejora de la seguridad pública y el respeto por los derechos humanos en estas áreas sensibles (Alemany-Arrebola et al., 2024). Autores como Gómez-Quintero et al. (2023) reflejan que abordar estos conflictos interculturales en las áreas fronterizas entre España y el norte de África requiere un enfoque integral que combine formación cultural, habilidades de comunicación, mediación efectiva y colaboración comunitaria. Estas medidas no solo promueven la seguridad y el orden público, sino que también fortalecen el respeto por la diversidad cultural y los derechos fundamentales de todos los individuos involucrados (Grazioli & Montagna, 2019).

Por tanto, el objetivo general de esta investigación se establece para evaluar el nivel de formación en mediación intercultural de los empleados públicos en las fuerzas y cuerpos de seguridad en las zonas fronterizas con el norte de África. Este análisis permitirá a los responsables políticos de las ciudades estudiadas reconocer el estado

actual de la cuestión y, con base en los resultados de la investigación, ofrecer programas formativos específicos a los colectivos que más lo necesiten, con un énfasis particular en competencias y habilidades interculturales esenciales.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

- Conocer la formación en mediación intercultural de los empleados públicos de las fuerzas y cuerpos de seguridad de contextos españoles fronterizos con el norte de África

### **Objetivos específicos**

- Realizar y validar un cuestionario para evaluar la formación en mediación intercultural de los empleados públicos de las fuerzas y cuerpos de seguridad en Melilla y en Ceuta.

- Describir los aspectos de mediación intercultural conocidos por cada uno de los estamentos analizados.

- Describir las competencias y habilidades concernientes a la mediación intercultural de cada uno de los estamentos analizados.

- Comparar los aspectos antes descritos relacionadas con la mediación intercultural de los empleados públicos en función de las variables edad, género, religión, cultura o etnia, estamento al que pertenece, lugar de nacimiento y años de profesión.

- Propiciar el perfil policial más necesitado de formación en mediación intercultural, así como el comportamiento de este perfil en el futuro.

## **Muestra y/o participantes**

El estudio se centrará en la participación de policías locales de Ceuta y Melilla, áreas caracterizadas por su diversidad cultural y social debido a su proximidad geográfica al norte de África. Se seleccionarán de manera no probabilística y voluntaria, garantizando que la muestra refleje la complejidad y particularidades de estos contextos fronterizos. Los policías locales de estas ciudades serán escogidos en función de varios criterios: edad, género, cultura, religión, etnia, experiencia profesional y lugar de

nacimiento. Esta diversidad permitirá evaluar cómo estas variables influyen en sus competencias y conocimientos en mediación intercultural.

Para la selección, se emplearán invitaciones directas a través de los canales de comunicación interna de las fuerzas de seguridad y reuniones informativas para explicar los objetivos del estudio y fomentar la participación voluntaria. Todos los participantes recibirán información detallada sobre el propósito del estudio y deberán firmar un consentimiento informado, asegurando su comprensión y aceptación del proceso. Se garantizará la confidencialidad y protección de sus datos personales, cumpliendo con las normativas de la Universidad de Granada y los principios éticos de la Declaración de Helsinki. Este enfoque permitirá identificar las necesidades específicas de formación en mediación intercultural de los policías locales, proporcionando una base sólida para el desarrollo de programas de capacitación que mejoren la calidad y equidad del servicio público en estas regiones multiculturales.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

La investigación se desarrollará dentro del marco del paradigma interpretativo, utilizando un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo para comprender en profundidad las experiencias y necesidades formativas en mediación intercultural de los empleados públicos en las fuerzas y cuerpos de seguridad de Ceuta y Melilla. Para la selección de participantes, se implementará un muestreo no probabilístico, invitando a aquellos empleados que, voluntariamente, deseen formar parte del estudio.

El principal objetivo de esta investigación es evaluar el nivel de formación en mediación intercultural mediante un cuestionario diseñado específicamente para este propósito. Este instrumento constará de dos escalas tipo Likert con ítems valorados del 1 al 5. La primera escala medirá el grado de conocimiento en aspectos interculturales, donde 1 indica "Totalmente desconocido" y 5 "Totalmente conocido". La segunda escala evaluará la concordancia con habilidades y competencias interculturales, donde 1 representa "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo".

Las variables independientes que se analizarán incluyen la edad, género, religión, cultura o etnia, estamento al que pertenece, lugar de nacimiento y años de experiencia profesional. Los ítems del cuestionario estarán categorizados en dos

dominios principales: aspectos interculturales y competencias/habilidades interculturales.

Para asegurar la validez y fiabilidad del cuestionario, se someterá a rigurosos procesos de validación psicométrica, siguiendo los estándares establecidos en la literatura metodológica. El análisis de los datos se realizará empleando técnicas estadísticas descriptivas y comparativas, utilizando el software SPSS en su versión más reciente. Además, se llevarán a cabo análisis de regresión con el software AMOS para explorar las relaciones entre las variables y determinar sus posibles efectos predictivos.

Todo el proceso de administración del cuestionario se alineará con los principios éticos de la investigación, en concordancia con las directrices de la Universidad de Granada y la Declaración de Helsinki, revisada en Brasil en 2013. Esto asegurará la protección de los derechos de los participantes, manteniendo la confidencialidad y el consentimiento informado como pilares fundamentales del estudio.

### **Resultados alcanzados**

Los resultados esperados de este estudio incluyen una evaluación detallada del nivel de formación en mediación intercultural entre los policías locales de Ceuta y Melilla, destacando las áreas de fortaleza y las deficiencias identificadas. Se anticipa que los datos revelarán variaciones significativas en el conocimiento y las competencias interculturales según variables como la edad, el género, la etnia y la experiencia profesional. Estos hallazgos proporcionarán una base empírica para el diseño de programas de formación específicos que puedan mejorar la calidad de las interacciones policiales con comunidades culturalmente diversas. Conjuntamente, se espera que este estudio contribuya a la implementación de políticas y prácticas más inclusivas y efectivas en las fuerzas de seguridad en contextos fronterizos, promoviendo una convivencia intercultural más positiva y equitativa en estas regiones.

### **Discusión**

Los resultados anticipados de este estudio sobre la formación en mediación intercultural entre los policías locales de Ceuta y Melilla pueden contextualizarse y enriquecerse a la luz de investigaciones previas relevantes en el ámbito de la educación intercultural y la mediación cultural. Autores como Aranda-Vega et al. (2023) han

abordado la adaptación y validación de escalas de habilidades sociales para estudiantes de escuelas primarias interculturales, destacando la importancia de las habilidades sociales en entornos educativos diversos. Este enfoque podría ser relevante para el desarrollo de programas de formación en habilidades de mediación intercultural para policías locales, puesto que la capacidad para gestionar las interacciones interculturales de manera efectiva puede beneficiarse de un enfoque estructurado en habilidades sociales.

Fernández-Leyva et al. (2023) exploraron las habilidades sociales para la integración educativa de preadolescentes y adolescentes inmigrantes, subrayando la relevancia de las habilidades interpersonales en contextos de diversidad cultural. Los hallazgos de este estudio podrían respaldar la necesidad de entrenar a los policías locales en habilidades de comunicación intercultural y gestión de conflictos, aspectos críticos para mejorar las relaciones con las comunidades migrantes en Ceuta y Melilla. Asimismo, Garcés y O'Dowd (2021) discutieron la implementación de intercambios virtuales en la educación universitaria como práctica innovadora para fomentar la sensibilización intercultural. Este enfoque podría inspirar métodos de formación que utilicen tecnologías educativas avanzadas para capacitar a los policías locales en la gestión de la diversidad cultural de manera efectiva y comprensiva.

Por otro lado, Hatzikidi (2021) exploró el papel de los mediadores culturales en la protección de los derechos culturales de minorías étnicas, ofreciendo perspectivas valiosas sobre cómo los profesionales pueden actuar como puentes entre comunidades diversas y las instituciones. Este marco teórico puede ser relevante para diseñar programas de formación que empoderen a los policías locales como mediadores eficaces en contextos fronterizos multiculturales.

En cuanto a la implementación de políticas educativas inclusivas, Silva y Marques da Silva (2022) examinaron las políticas y prácticas de educación intercultural en las escuelas portuguesas, destacando la importancia de adaptar el currículo escolar para reflejar la diversidad cultural. Este enfoque puede inspirar estrategias para integrar prácticas inclusivas en la formación de los cuerpos de seguridad, promoviendo una mayor comprensión y respeto hacia las diferencias culturales.

Finalmente, los estudios de Tomé-Fernández et al. (2022) sobre el ciberacoso y las habilidades sociales en adolescentes interculturales subrayan la relevancia de las

competencias sociales en la prevención de conflictos en entornos diversificados. Este enfoque puede ser fundamental para el diseño de programas de formación que equipen a los policías locales con las habilidades necesarias para gestionar situaciones de tensión intercultural de manera efectiva y proactiva (Pavón-Guinea, 2024).

En conjunto, estas investigaciones proporcionan un marco teórico y empírico sólido para abordar los desafíos específicos que enfrentan los policías locales en Ceuta y Melilla en términos de mediación intercultural. Integrar estos conocimientos en el diseño de programas de formación puede mejorar significativamente las interacciones policiales con comunidades culturalmente diversas, promoviendo así una convivencia más armoniosa y una mayor eficacia en la prestación de servicios públicos en estas regiones fronterizas.

### **Conclusiones**

Este estudio sobre la formación en mediación intercultural entre los policías locales de Ceuta y Melilla revela la urgente necesidad de desarrollar competencias específicas para gestionar la diversidad cultural en contextos fronterizos con el norte de África. La investigación destaca que la falta de capacitación adecuada puede afectar negativamente las interacciones entre los empleados públicos, mayoritariamente de origen occidental y hablantes de castellano, y la población local de origen magrebí, que predominantemente se comunica en lengua amazig. Esta brecha intercultural se agrava con la presencia de refugiados y menores migrantes sin referentes familiares del sur de África, quienes requieren un abordaje especializado y sensible.

El estudio propone analizar y mejorar la formación en mediación intercultural de los policías locales mediante la aplicación de un cuestionario validado. Este instrumento evaluará los conocimientos y competencias interculturales, considerando variables como la edad, el género, la etnia y la experiencia profesional. Se espera que los resultados permitan diseñar programas de formación específicos que fortalezcan las habilidades de comunicación, gestión de conflictos y sensibilidad cultural de los agentes, mejorando así la calidad y equidad de los servicios públicos en estas regiones multiculturales.

Investigaciones previas destacan la relevancia de las habilidades sociales y culturales en entornos educativos y sociales diversos, enfatizando la importancia de integrar estas competencias en la formación de profesionales de seguridad pública. Asimismo, se sugiere que la implementación de prácticas innovadoras y tecnologías avanzadas en la formación podría incrementar la sensibilización y competencia intercultural de los policías locales, promoviendo una convivencia más positiva y efectiva con las comunidades migrantes y locales.

Este estudio no solo aporta conocimientos empíricos sobre las necesidades de formación intercultural en los cuerpos de seguridad, sino que también ofrece una base sólida para la implementación de políticas públicas más inclusivas y efectivas. Mejorar la capacitación en mediación intercultural no solo fortalecerá la cohesión social y la integración comunitaria, sino que también promoverá una respuesta más equitativa y empática a las complejas dinámicas culturales presentes en Ceuta y Melilla, contribuyendo así a una convivencia intercultural más armoniosa y a la eficacia de los servicios públicos en estas regiones fronterizas con el norte de África.

### **Referencias bibliográficas**

- Aedo, A. (2021). Conflicting visibilities: Police and politics among border migrants in Chile. *Security Dialogue*, 52(5), 418-435. <https://doi.org/10.1177/0967010620964676>.
- Alemaný-Arrebola, I., Gallardo-Vigil, M.Á., Ortiz-Gómez, M.d.M., & Vilà-Baños, R. (2024). Intercultural and Interreligious Dialogue Competences in Adolescents in Barcelona and Melilla (Spain). *Religions*, 15(2), 1-16. <https://doi.org/10.3390/rel15020211>.
- Aranda-Vega, E.M., Ortiz-Marcos, J.M., & Tomé-Fernández, M. (2023). Adaptation and validation of the social skills scale for intercultural primary school pupils. *Frontiers in Education*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1213355>.
- Carrasco, C., & Pascual, I. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela. Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. *Revista Española de Sociología*, 32(2), 1-16. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.166>.
- Fernández Leyva, C., Tomé Fernández, M., & Ortiz Marcos, J. M. (2023). Social skills for the educational integration of pre-adolescent and adolescent immigrants.

- Intercultural Education*, 34(3), 205-219.  
<https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2180620>.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 691-704.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>.
- Garcés, P., & O'Dowd, R. (2021). Upscaling Virtual Exchange in University Education: Moving From Innovative Classroom Practice to Regional Governmental Policy. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 283-300.  
<https://doi.org/10.1177/1028315320932323>
- Gómez-Quintero, J. D., Castilla, M., & Cosculluela, L. (2023). Entre la obediencia y la rebeldía: los matrimonios concertados de mujeres de origen senegambiano en España. *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 30(1), 152–179.  
<https://doi.org/10.14198/ALTERN.22378>.
- Grazioli, M., & Montagna, N. (2019). Urban commons and freedom of movement: The housing struggles of recently arrived migrants and refugees in Rome. *Citizenship Studies*, 23(6), 577–592. <https://doi.org/10.1080/13621025.2019.1634375>.
- Hatzikidi, K. (2021). Cultural mediators and the protection of ethnic minority cultural rights: reflecting on successes and challenges around quilombo heritage in Brazil. *The International Journal of Human Rights*, 25(5), 752–770.  
<https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1816969>.
- Hussain, Z., Hussain, Q., Soliman, A., Mohammed, S., Mamo, W. G., & Alhajyaseen, W. K. M. (2023). Aberrant driving behaviors as mediators in the relationship between driving anger patterns and crashes among taxi drivers: An investigation in a complex cultural context. *Traffic Injury Prevention*, 24(5), 393–401.  
<https://doi.org/10.1080/15389588.2023.2199898>.
- Karataş, İbrahim, & Uslu, N. (2022). The Abraham Accords: Can Interculturalism Solve Grave Conflicts of the Middle East? *Journal of Ecumenical Studies*, 57(2), 297-315. <https://doi.org/10.1353/ecu.2022.0022>.
- Llevot-Calvet, N., & Garreta-Bochaca, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity. *Educational Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2329894>.

- Messiou, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: A strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306-317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>.
- Moulettes, A. (2021). Performing to secure cultural hegemony: mediators' impact on the integration process. *Equality diversity and inclusion*, 40(5), 577-590. <https://doi.org/10.1108/EDI-07-2019-0212>.
- Pavón-Guinea, A. (2024). Conflict, power, and difference in dialogue: a conversation between public diplomacy and positioning theory. *Place branding and public diplomacy*, 20(1), 44–54. <https://doi.org/10.1057/s41254-021-00207-5>.
- Schulz, P. (2021). Recognizing research participants' fluid positionalities in (post)conflict zones. *Qualitative Research*, 21(4), 550-567. <https://doi.org/10.1177/1468794120904882>.
- Silva, D., & Marques da Silva, S. (2022). Policies and Practices on Intercultural Education in Portuguese Schools. *Intercultural Education*, 33(5), 509–525. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2122173>.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>.
- Smith, A. M. (2020). Sounds of the Baguazo: Listening to Extractivism in an Intercultural Radio Programme from the Peruvian Amazon. *Journal of Latin American Cultural Studies*, 29(3), 423–443. <https://doi.org/10.1080/13569325.2020.1796609>.
- Tomé-Fernández, M., Ortiz-Marcos, J.M., & Fernández-Leyva, C. (2022) Correlational study on cyberbullying and social abilities in intercultural teenagers. *Frontiers in Psychology*, 13, 848678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848678>.
- Valero-Garcés, C. (2020). That damn financial crisis: A turning point in the linguistic integration of the migrant population? *Open Linguistics*, 6(1), 154-161. <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0011>.
- Vanacker, B., & Verschaffel, T. (2024). Cultural transfer and literary culture in eighteenth-century Brussels. French journalists as cultural mediators. *Perspectives*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2023.2300053>.

Varshney, M. (2024). To integrate or not? Understanding knowledge integration of target firm. *Cross Cultural & Strategic Management*, 31(1), 143-178. <https://doi.org/10.1108/CCSM-03-2023-0047>.

Yohani, S., Salami, B., Taylor, M., Bukambu, E., Pachani, N., Fouche, C., Thompson, J., & Vallianatos, H. (2023). African migrant children's mental health: A scoping review. *International journal of intercultural relations*, 97, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101900>.

**ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL  
NIVEL SECUNDARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA 2014-2024**

**STRATEGIES TO ADDRESS SCHOOL VIOLENCE AT SECONDARY  
LEVEL: A SYSTEMATIC REVIEW 2014-2024**

Natividad Valentín Uh Cutz

Universidad Autónoma de Yucatán, México

[natividaduh8@gmail.com](mailto:natividaduh8@gmail.com)

Norma Graciella Heredia Soberanis

Universidad Autónoma de Yucatán, México

[nheredia@correo.uady.mx](mailto:nheredia@correo.uady.mx)

José Israel Méndez Ojeda

Universidad Autónoma de Yucatán, México

[mojeda@correo.uady.mx](mailto:mojeda@correo.uady.mx)

**Resumen**

Se presenta una revisión sistemática que tuvo por objetivo analizar el estado del conocimiento sobre las estrategias que educadores y estudiantes han empleado para hacer frente a la violencia escolar en el nivel de educación secundaria. Fueron recolectados artículos publicados del año 2014 al 2024, disponibles en bases de datos como EBSCO, ERIC y REDALYC. Aplicando los criterios de inclusión y exclusión se encontraron 25 artículos. Los docentes y estudiantes que cursaron programas de capacitación, prevención o intervención, demostraron posteriormente a la aplicación de pruebas, mejores estrategias para hacer frente a la violencia escolar. Las estrategias de intervención docente para la sana convivencia representan un estado de conocimiento

que aún está en proceso de exploración. Las estrategias de profesores con conocimiento sobre la temática de violencia, fueron dinámicas con sentido educativo, mientras que aquellos que no tenían conocimiento al respecto adoptaron el papel de mediadores; en los alumnos, los cambios significativos fueron el hecho de que después de cursar programas de atención a la violencia escolar, demostraron actitudes positivas de apoyo hacia sus pares.

**Palabras clave:** violencia escolar; estrategias de intervención; educación secundaria.

### **Abstract**

A systematic review is presented that aimed to analyze the state of knowledge about the strategies that educators and students have used to confront school violence at the secondary education level. Articles published from 2014 to 2024 were collected, available in databases such as EBSCO, ERIC and REDALYC. Applying the inclusion and exclusion criteria, 25 articles were found. Teachers and students who took training, prevention or intervention programs, after applying tests, demonstrated better strategies to deal with school violence. Teaching intervention strategies for healthy coexistence represent a state of knowledge that is still in the process of exploration. The strategies of teachers with knowledge about the topic of violence were dynamic with an educational sense, while those who did not have knowledge about it adopted the role of mediators; In the students, the significant changes were the fact that after taking programs to address school violence, they demonstrated positive attitudes of support towards their peers.

**Keywords:** School Violence; Intervention Strategies; Secondary Education.

### **Introducción**

Se observan frecuentemente actitudes violentas entre los alumnos. Estas actitudes han sido definidas como violencia verbal, psicológica y física, cuyas manifestaciones adquieren forma a través de apodosos o dirigirse hacia un alumno con un tono de voz ofensivo (verbal); a través de la exclusión o hacer de menos a un compañero (psicológica); en el tercer tipo los alumnos pueden llegar a los golpes, empujones o agredir con algún objeto (física) (Giacomozzi et al., 2020; Siller et al.,

2020; Muslu et al., 2020). Dichas conductas violentas han sido señaladas como actos que dañan a los involucrados de manera directa o indirecta. La violencia directa hace referencia al daño que recibe el alumno agredido, mientras la indirecta hace alusión al daño psicológico que pueden tener los observadores, cuando un compañero sufre cualquier tipo de maltrato (Patias & Dell'Aglio, 2017).

En este sentido, la figura del profesorado y estudiante frente a la violencia escolar juega un papel importante para atender el problema, ya que favorece la detección de dicha violencia de manera anticipada y en este sentido se trabaja colaborativamente para promover el respeto entre compañeros de clase (Jiménez & Castañeda, 2022; Kaur, 2023). Por lo tanto, el presente estudio consiste en una revisión sistemática que haya estudiado en los últimos diez años, cuál es el estado del conocimiento actual sobre las estrategias de educadores y estudiantes para hacer frente a la violencia escolar.

### **Objetivos**

Analizar el estado de conocimiento en investigaciones sobre el tema de violencia escolar en el nivel secundaria, con base en una revisión sistemática de artículos publicados del 2014 al 2024 dependiendo del tipo de revistas, continentes de publicación, metodologías y principales hallazgos en cuanto a estrategias de afrontamiento.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

Este estudio se llevó a cabo bajo los requisitos de la metodología PRISMA, una guía especializada en la elaboración de revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). La extracción de estudios se llevó a cabo en el periodo enero y mayo del año 2024, apoyado en bases de datos cerradas como EBSCO, así como bases abiertas en REDALYC, ERIC y Google académico.

Para la recolección de datos se elaboró una cadena de búsqueda en función de las definiciones que presenta el Tesauro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO; para la conformación de dicha cadena, se usaron conceptos expresados en los diversos estudios con la misma temática, quedando la siguiente cadena: ("Teaching Strategies" OR "Students" OR "Principals") AND

("Bullying" OR "School violence") AND ("Secondary school" OR "Secondary level") AND ("Teacher" OR "Student") NOT ("Upper secondary" OR "Primary school"). Para garantizar la mayor objetividad en la recolección de los estudios, se aplicaron en las bases de datos como filtro, estudios entre el año 2014 al 2024; estudiantes de secundaria, actitudes de los estudiantes y profesores; educación secundaria.

En total fueron 126 estudios encontrados en las tres bases de datos (EBSCO=64, ERIC=17, REDALYC=38), de los cuales 6 se repitieron en EBSCO y ERIC. Así mismo, a través de Google Académico, se hallaron 7 estudios adicionales a través de la técnica de bola de nieve. Para mayor control de la información, se empleó una base de datos en Excel para acotar información precisa en las investigaciones; por ejemplo, información relacionada con los autores, resúmenes, palabras claves, DOI, base de datos, año de publicación, nivel de cuartil de la revista, citas que ha recibido, hallazgos, tipo de estudio, muestra utilizada y nivel educativo de las respectivas contribuciones. Al entrar en la etapa de estudios con posibilidad de inclusión se detectó un total de 45 contribuciones que abordan únicamente los niveles preescolar, primaria y bachillerato, por lo que los artículos quedaron en 81. Bajo el mismo proceso de selección e inclusión, se valoró la existencia de contribuciones de alcance documental sin resultados empíricos a través de los resúmenes (n=29), por lo cual quedaron solo 52 contribuciones. En un siguiente proceso de análisis, 24 investigaciones quedaron fuera al percatarse que en sus hallazgos no lograban obtener lo que se declaró en los objetivos o propósitos del estudio. Los resultados preliminares del anterior ejercicio arrojaron que solo 28 artículos conformarían a la revisión sistemática. Sin embargo, en otro ejercicio como segunda vuelta de análisis de contenido, se llevó a cabo una revisión completa de la literatura y se encontró que 3 investigaciones eran análisis de estudios longitudinales de rango de 10 años de antigüedad, suceso que redujo a 25 investigaciones finales, las cuales fueron tomadas en cuenta para la presente revisión.

## **Resultados alcanzados**

### **Caracterización de las publicaciones**

Después de analizar los 25 estudios, se encontró que el 80% (n= 20), fueron artículos publicados en el idioma inglés, y el 20% restante (n= 5) en español. La problemática de interés se viene estudiando en diversos continentes. La gran mayoría de

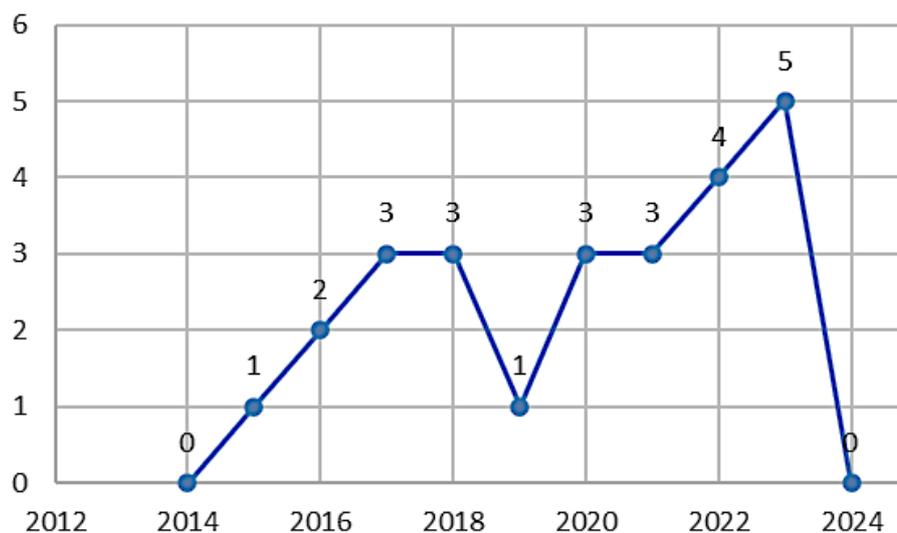
los estudios se llevaron a cabo en Europa con 9 contribuciones (36%), le sigue América con 7 estudios (28%), y también África con 6 aportes (24%), y por último Asia con 3 investigaciones (12%).

Los estudios provienen de revistas con calificaciones de impacto según Scimago SJR de Scopus. No obstante, aquellas revistas que no cuentan con cuartiles, declararon estar indexadas al menos en EBSCO, LATINDEX, ERIC entre otras bases de datos de seriedad, lo que permite comprender que las publicaciones están valoradas por grupos colegiados que garantizan previamente la pertinencia de los artículos. En este sentido, 9 publicaciones provienen de revistas indexadas, y 7 publicaciones con cuartil 1; 4 artículos con cuartil 2 y 3; sólo 1 revista contó con cuartil 4.

En la figura 1, se puede apreciar cómo los estudios se llevaron a cabo en mayor medida en el año 2023 con 5 aportes científicos (20%), le sigue el año 2022 con 4 hallazgos (16%) y un empate entre los años 2021, 2020 2018, 2017 con 3 investigaciones (12% cada año); al igual, un estudio se abordó en los años 2015 y 2019 (4% cada año).

**Figura 1**

Publicaciones de estudios por año



Nota. Fuente: elaboración propia.

En relación con los años de publicación, la tendencia indica que a mayor antigüedad menos estudios existen sobre la problemática, mientras que en la actualidad se viene dando un crecimiento en el interés de conocer sobre la temática.

### **Participantes y metodologías utilizadas**

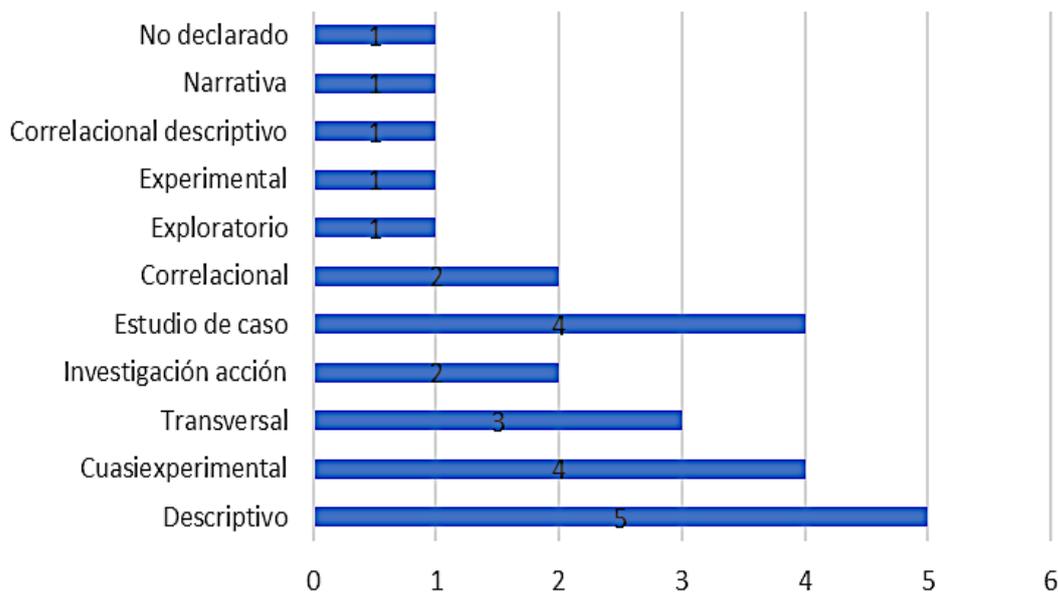
En lo que refiere a participantes y metodologías, los autores han optado por utilizar diversos diseños, y contemplar diferentes actores educativos para contribuir al estado del conocimiento en la materia, no obstante, se puede apreciar la preferencia de los estudios por requerir la perspectiva principalmente de los educandos, así como de los profesores. En cuanto a las diferencias por continente en cuanto a población y metodologías, Europa y América se enfocan en estudiar la temática con alumnos y adoptar metodologías cuantitativas. En cambio, en África y Asia optaron por recolectar la perspectiva de directivos en algunos estudios, pero en menor medida y destacan los estudios cualitativos, en contribución equilibrada.

La figura 2, expresa el comportamiento de los diseños que se utilizaron en las 25 referencias de la revisión sistemática. En ella, se puede ver que la metodología cuantitativa marcó una tendencia dominante para los estudios con el 68% (17 artículos), mientras que el otro 32% restante (8 artículos), se enfocaron en la metodología cualitativa. En este sentido, el diseño mayormente empleado para la problemática de interés fue de alcance descriptivo con 5 estudios, seguido de los cuasi experimental con 4 contribuciones y un empate entre los transversales y estudio de caso e investigación acción con 3 aportes.

También se empleó 2 diseños correlacionales y 1 estudio exploratorio; 1 experimental; 1 correlacional-descriptivo; 1 narrativa y 1 estudio no declaró su diseño. Los anteriores datos son de suma importancia a tener en cuenta para proponer a futuro nuevas metodologías, ya que los paradigmas positivistas dominaron en los artículos y esencialmente tuvieron como objetivo generalizar el conocimiento, pero no lograron profundizar como los métodos cualitativos. Esta acepción implica que los hallazgos en los paradigmas naturalistas fueron de tipo holista en cuanto a la recolección de información, puesto que en la mayoría de los aportes expresaban perspectivas amplias y nutritivas para el tema presente.

**Figura 2**

Comparativa de diseños empleados en los estudios publicados.



*Nota. Fuente: elaboración propia*

Otro aspecto importante dentro de las metodologías, es el alcance, ya que los diseños que se utilizaron en los artículos de alcance no experimental, sólo se centraron en la medición y correlación de los hallazgos con variables e hipótesis; en contraste, los experimentales y metodologías naturalistas proporcionaron mayor profundización en el tema.

### **Principales hallazgos**

Los sujetos de estudio fueron mayoritariamente alumnos, seguido de los profesores; el análisis de contenido enfocado tanto en profesores como en estudiantes, permitió organizar dos tipos de categorías en función de los objetivos y hallazgos con similitudes: 1) Estrategias de estudiantes y profesores ante la violencia escolar; 2) Programas de prevención o intervención.

### **Estrategias ante la violencia escolar**

La extracción de la información fue clave para organizar los hallazgos de esta primera categoría que permitió comparar las estrategias con las que los alumnos afrontan la violencia y cómo el profesorado las atiende. En este sentido, como primer

punto de partida se comienza con el análisis en el alumnado y posteriormente en el profesorado.

### **Estudiantes**

En el estudio de Sandoval-Martínez et al. (2021), analizaron cómo los estudiantes afrontan la violencia escolar en escuelas privadas y públicas; los hallazgos revelaron que los alumnos de escuelas privadas tienen mejor respuesta ante la violencia, en comparación con alumnos de escuelas públicas, quienes mostraron un bajo nivel de afrontamiento. En este sentido, los alumnos de escuelas privadas destacan por su autonomía en tomar la iniciativa de denunciar a los agresores; mientras que estudiantes de escuelas públicas señalaron ignorar los problemas y buscar medios de distracción para olvidar momentos de agresiones. También se ha mencionado que los alumnos prefieren no denunciar la violencia, y optan por enfrentar de la misma manera a su agresor, por razones de estereotipos sociales en los que el hombre tiene que responder con la misma energía al que agrede.

En el estudio de Aydin & Ay (2023), tuvieron como objeto de estudio la distorsión cognitiva como una habilidad para enfrentar la violencia. Los resultados señalaron que los estudiantes pueden controlar las situaciones disruptivas cuando existe un mejor manejo de las habilidades cognitivas.

Desde la teoría de la inteligencia emocional, se ha mencionado que aquellos alumnos con mejor cociente de adversidad, son estudiantes que poseen mejores capacidades para enfrentar el flagelo de la violencia en la escuela; situación contraria en alumnos con menor manejo de las emociones, quienes son los más vulnerables a sufrir maltrato por parte de sus compañeros (Handayani et al., 2023).

Por otra parte, Wasonga, & Makahamadze (2020), investigaron las causas de las protestas en las escuelas por parte de los alumnos; estos indicaron que es a razón de la poca atención por parte de las autoridades escolares y también por emplear medidas injustas que fomentan la represión estudiantil; es decir, como una medida de afrontar las normas injustas dentro de las escuelas.

### **Profesores**

Para esta categoría, los estudios se caracterizaron por ser de alcance diagnóstico y percepción sobre la atención del profesorado a la violencia escolar. En este sentido, en el estudio de Gorgon et al. (2022), se analizaron las estrategias para atender la violencia

escolar; los hallazgos apuntaron que el profesorado mira en sus planeaciones didácticas, una oportunidad para fomentar el aprovechamiento escolar como punto de partida para garantizar el aprendizaje significativo. De igual modo, como estrategia preventiva decidieron hablar de la violencia con precisión y libres de cualquier lenguaje que tergiverse la gravedad del problema; al igual, otra perspectiva indicó que los profesores pueden mejorar el manejo de la violencia a través de la promoción de la sana convivencia entre alumnos en valores como la empatía.

Ahora bien, la propuesta de Pérez Carbonell et al. (2015), investigó la formación docente sobre el conocimiento de la violencia escolar y acciones de atención en la escuela secundaria; los resultados indicaron la existencia de un bajo conocimiento sobre la detección y atención de la violencia escolar. Además, se señaló el poco apoyo que reciben por parte de los padres de familia que no asisten a la escuela en busca de saber lo que sus hijos realizan en la escuela, por razones no mencionadas.

De igual manera, el estudio de Gómez-Nashiki (2016), analizó las estrategias exitosas contra la violencia, y Spear (2019); y abordó las prácticas de denuncia contra la violencia; los hallazgos indicaron que los profesores demuestran una actitud positiva para ser actores que fomenten la paz y la no violencia en el salón de clases, sin embargo, la escasez de conocimiento de cómo ayudar a los alumnos cuando son agredidos les impiden involucrarse de mejor manera; situación en el que sugieren acceder a capacitación para mayor dominio sobre el tema y sobre todo cómo actuar frente a actos de violencia cursando programas de prevención o intervención.

### **Programas de prevención o intervención**

#### **Estudiantes**

Los estudios para este subtema en alumnos, se han encaminado a nivel de percepción, el cómo prevenir la violencia en el salón de clases. En la contribución de Yablon (2017), se analizó la disposición de los alumnos para denunciar la violencia ante la figura del profesorado. Los resultados indican que los educandos han buscado ayuda en la figura del profesorado cuando sufren maltrato físico, mientras que de manera autónoma se protegen cuando presencian la violencia de tipo sexual o estar bajo amenazas con objetos que pueden dañar su integridad física.

Bajo el mismo tema, en el estudio de Valido et al. (2021), analizó los factores protectores en los escolarizados frente a la violencia; los alumnos apuntaron como primer factor el apoyo familiar; seguido de recibir ayuda de un compañero; confiar en adultos de mayor confianza; pero igual destacó el hecho de que pueden disponer de su ayuda hacia otros compañeros que pueden ser violentados.

El impacto de los programas se obtuvo a partir de pruebas posteriores a la intervención, cuyo fin es evaluar si existieron cambios significativos a nivel percepción. En este sentido, los hallazgos de Sharma et al. (2020), evaluaron el efecto de un programa de prevención contra la violencia en estudiantes. Los resultados indicaron que los alumnos que fomentaron violencia escolar, pueden mejorar sus actitudes hacia sus compañeros cursando este tipo de programas, promoviendo el respeto en el salón de clase.

Akan (2021) y Peterson & Tinajero (2021), realizaron estudios cuyos propósitos fueron trabajar en alumnos las conductas relacionadas con la violencia escolar; se encontró que los escolarizados señalados como violentos, disminuyeron sus actitudes de ira luego de cursar el programa. Al respecto, dichos programas fueron señalados como una oportunidad para ser incluidos como parte del currículo oficial.

Bajo una perspectiva de valores profesionales, los alumnos han aludido a la importancia de que el profesor ejerza el cargo con actitud positiva y actuar con empatía y apoyo motivacional como una manera de atender la violencia escolar (Yu, & Singh, 2023).

Por otro lado, en el estudio de Ngidi & Kaye (2022), quienes emplearon un programa basado en las estrategias de intervención contra la violencia escolar, revelaron que los alumnos señalados como problemáticos, han tenido cambios significativos en la forma de tratar a sus compañeros de clase, debido a que, de ser señalados como alumnos conflictivos, con el apoyo de los programas han adquirido habilidades como la empatía para intervenir en defensa de sus compañeros cuando presentan maltrato de otros alumnos. Dichos programas de intervención a la violencia, son mencionados como un elemento clave en atención a la ira, por lo que las escuelas pueden apoyarse de estas iniciativas para el desarrollo de planes psicoeducativos con miras a la comunicación asertiva y modelos de convivencia sana entre los escolarizados (Moreno-Santafé et al., 2017).

Desde la gestión a través del Consejo Representativo Estudiantil (RCL), en el estudio de Eke (2022), se encontró que dichos consejos estudiantiles pueden ser útiles como un mecanismo de mediadores para informar a las autoridades todos los disturbios que se dan en el salón de clase, pero al mismo tiempo apuntó que las figuras de los consejeros estudiantiles fueron señalados como modelos a seguir que enseñan valores positivos para inspirar a otros alumnos que se interesen en ser agentes de cambio.

En lo que refiere a la relación entre la empatía y violencia, de acuerdo al género, Dinić et al. (2016), encontraron que el hombre demostró tener mejor manejo sobre la empatía y moderar la violencia física. Ahora bien, tanto en hombres como en mujeres existió una tendencia hacia la violencia relacional (psicológica).

### **Profesores**

Con el profesorado, se han desarrollado y llevado a cabo programas para la prevención y reducción de la violencia escolar; los hallazgos han reflejado un apoyo significativo para el manejo de la violencia por parte del profesor cuando presencia momentos disruptivos entre alumnos (Bush et al., 2019; Jaramillo, 2017), de igual manera, se ha diagnosticado cierta mejoría en cuanto a la intervención del docente ante la violencia escolar, al recibir conocimientos prácticos de cómo comunicar asertivamente los temas de violencia, así como tomar el papel de mediador ante conflictos y buscar ayuda en los momentos de mayor dificultad ante la exposición de maltrato entre alumnos (Giménez-Gualdo et al., 2018).

Jaramillo (2017) llevó un programa para la capacitación, identificación y gestión de la violencia, encontrando que después de la capacitación, el profesorado mejoró sus habilidades para identificar la violencia y para prevenir actos agresivos a través de modelos teóricos de pacificación en el aula.

Siguiendo con la extracción de la información, en el estudio de Wachs et al. (2019), encaminados a comprender las formas en que el profesorado puede prevenir la violencia escolar en el aula, desde la perspectiva del escolarizado, destacaron en los resultados que el docente emplea diversas estrategias para atender las conductas antisociales en el alumnado, por ejemplo, llevar a cabo estrategias de búsqueda de apoyo y cooperación con las autoridades educativas, sus pares y directamente con los alumnos. Sin embargo, los alumnos a su vez, mencionaron que al docente le es más fácil atender el ciberacoso que la violencia física.

### **Discusión**

En cuanto a la contribución teórica, esta revisión sistemática se inspiró en el estudio de Lunneblad & Johansson (2019) y Calderón-Guerrero (2020), quienes encontraron que los profesores ante la violencia escolar, demuestran interés en ser partícipes y atender el problema, sin embargo, el docente afirmó no contar con conocimiento estratégico para revertir los actos nocivos entre alumnos. Lo anterior, tiene relación con los estudios de Pérez Carbonell et al. (2015), Gómez-Nashiki (2016) y Spear (2019), quienes refieren que, aunque los docentes quieran emplear estrategias para atender el problema de la violencia, sus conocimientos son limitados en cuanto al manejo y disposición de estrategias oportunas para atenderlo, lo que les impide desempeñar un mejor papel en los momentos que presentan situaciones de violencia escolar.

Los estudios han desarrollado y llevado a cabo programas para la prevención dirigidos a profesores para atender la violencia escolar; los hallazgos han reflejado un cambio significativo en cuanto al manejo de la violencia y el desarrollo de habilidades escolares para atenderlo (Bush et al., 2019; Jaramillo, 2017); de igual modo, se han visto mejoras en cuanto a las estrategias del docente ante la violencia escolar, al contar con conocimientos prácticos para comunicar asertivamente los temas de violencia, o cómo ser mediador ante conflictos y buscar ayuda en los momentos con mayor dificultad para afrontar la violencia entre los educandos (Giménez-Gualdo et al., 2018).

Además, en aquellos estudiantes que cursaron programas para la atención de la violencia escolar, han demostrado según los hallazgos, un cambio de conducta significativo positivo, debido a que después de la intervención en el escenario de estudio, los alumnos reportan una sana convivencia con menos indicios de violencia en el salón de clase (Akan, 2021; Sharma et al., 2020; Ngidi & Kaye, 2022 ; Gouveia et al., 2018; Peterson & Tinajero, 2021); desarrollando habilidades de empatía hacia sus compañeros de clase.

### **Conclusiones**

Las publicaciones están en mayor frecuencia en el idioma inglés. La temática de interés tuvo un crecimiento significativo en publicaciones a partir del año 2017 en ascenso con el paso de los años.

Fueron 9 estudios llevados a cabo en Europa, 7 en América, 6 en África y 3 en Asia. Europa y América tuvieron metodologías y sujetos de estudio homogéneos, ya que incluyeron a estudiantes y profesores como principal fuente de información, empleando diseños descriptivos y correlacionales. Se identificó como oportunidad de mejora para futuras investigaciones, la inclusión de la perspectiva de directivos, prefectos y padres de familia como corriente ontológica aún no explorada en los estudios en América Latina. En los estudios de África se tuvieron como participantes a directivos, prefectos, padres de familia, y la temática fue abordada desde metodologías cualitativas.

En relación con las metodologías, fueron 17 estudios cuantitativos y 8 cualitativos. Los diseños predominantes fueron en primer lugar, los descriptivos, seguido de los cuasiexperimentales, estudios de caso, transversales y correlacionales.

En síntesis, las contribuciones actuales permitieron observar que la atención de la violencia escolar descansa en la tarea de fomentar capacitaciones dirigidas al profesorado para detectar los tipos de violencia que se viven en el salón de clase de manera oportuna y desarrollar estrategias de intervención para la sana convivencia. En alumnos que han cursado programas destinados a la prevención; los resultados señalan que sensibilizarlos es clave ante dicha problemática, ya que generan cambios de conductas en beneficio de una comunidad escolar libre de violencia.

Se sugiere para futuras investigaciones desarrollar revisiones sistemáticas sobre las estrategias exitosas de intervención docente en situaciones de violencia escolar. Para ello, como criterio de inclusión se puede analizar la información demográfica de los docentes para hacer triangulación entre aquellos que tiene formación pedagógica y aquellos que no; así mismo, contemplar si previamente han recibido algún tipo capacitación para el manejo exitoso de la violencia escolar.

### **Referencias bibliográficas**

- Akan, Y. (2021). Investigation of the Effect of the «Violence Reduction Psychoeducation Program» on Anger, Violence and Aggression Levels of Students. *International Journal Of Progressive Education*, 17(1), 513-533. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.32>

- Aydin, B., & Ay, İ. (2023). Investigating the Relationship Between Bullying Coping Strategies and Cognitive Distortions in Adolescent. *International Education Studies*, 16(6), 10. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n6p10>
- Bush, H., Coker, A. L., DeGue, S., Clear, E. R., Brancato, C. J., & Fisher, B. S. (2019). Do Violence Acceptance and Bystander Actions Explain the Effects of Green Dot on Reducing Violence Perpetration in High Schools? *Journal Of Interpersonal Violence*, 36(21-22), 10753-10774. <https://doi.org/10.1177/0886260519888206>
- Dinić, B. M., Kodžopeljić, J., Соколовска, B., & Milovanović, I. (2016). Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender. *School Psychology International*, 37(4), 359-377. <https://doi.org/10.1177/0143034316649008>
- Eke, C. I. (2022b). Student leadership: Participation of the representative council of learners in the management of school violence in high school. *Perspectives In Education*, 40(2). <https://doi.org/10.18820/2519593x/pie.v40.i2.18>
- Giacomozzi, A. I., Cardoso, J. L., De Figueiredo, C. D. S., De Oliveira Meneghetti, N. C., Wiggers, G. A., Nunes, P. P., & Cecconi, V. P. (2020). Experiences of violence among students of public schools. *Journal of Human Growth and Development*, 30(2), 179-187. <https://doi.org/10.7322/jhgd.v30.10365>
- Giménez-Gualdo, A., Sánchez, P. A., Cerezo-Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary education. *Comunicar*, 26(56), 29-38. <https://doi.org/10.3916/c56-2018-03>
- Gómez-Nashiki, A. G. (2016). Estrategias de docentes en contra de la violencia escolar en escuelas primarias y secundarias de Colima, México. *Aula*, 22(0), 321. <https://doi.org/10.14201/aula201622321339>
- Gorgon, L., Ewamela, A., Lucien, L. P., Alfred, A. G., & Alphonse, M. (2020). Violence in physical education in a disadvantaged congolese environment: Perceptions of students and teachers. *Educational Research And Reviews*, 15(7), 385-394. <https://doi.org/10.5897/err2020.3989>
- Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2018c). Preventing and reducing school violence: development of a Student and Family Office—a pilot study. *Educational*

- Psychology In Practice*, 35(1), 67-81.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1532875>
- Handayani, P., Wiyono, B., & Hambali, I. (2023). A Synthesis of Adversity Quotient in Student Victims of Bullying. (2023b). *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(3). <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.03.18>
- Jaramillo, R. A. A. (2017). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad: Revista de Educación*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Jiménez, E. V., & Castañeda, R. C. (2022). Violencia escolar desde la perspectiva psicosocial. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3384>
- Kaur, A. (2023). Peace, Violence & Social Distance: Ethnography of an elite school in India. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2158674>
- Lunneblad, J., & Johansson, T. (2019). Violence and Gender Thresholds: A study of the gender coding of violent behaviour in schools. *Gender and Education*, 33(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1583318>
- Moreno-Santafé, R. M. (2017). Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida – Venezuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 43-53. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173143533>
- Muslu, G. K., Cenk, S. C., & Şarлак, D. (2020). An analysis of the relationship between high school students' tendency toward violence, Self-Esteem, and competitive attitude. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(23-24), 5976-5996. <https://doi.org/10.1177/0886260517723742>
- Ngidi, L. Z., & Kaye, S. (2022c). Reducing school violence: A peace education project in KwaZulu-Natal, South Africa. *South African Journal of Education*, 42(2), 1-14. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n2a1989>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799.

- Patias, N. D., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Prevalencia de exposición a violencia directa e indirecta: un estudio con adolescentes de colegios públicos. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 90-122. <https://doi.org/10.14718/acp.2017.20.1.6>
- Pérez-Carbonell, A. P., Santana, G. R., & Sobrino, M. S. (2015c). Compulsory secondary education teacher training for school bullying prevention and intervention: Some indicators. *Educar*, 52(1), 51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.716>
- Peterson, S. E., & Tinajero, J., V. (2021). Do the Write Thing Violence Prevention Program: The Case of a Middle School on the U.S.-Mexican Border. <https://eric.ed.gov/?q=strategies+and+violence+school&ffl=eduSecondary+Education&ff2=eduJunior+High+Schools&pg=2&id=EJ1349470>
- Sandoval-Martínez, J. S., De Gante Casas, A., Pérez, M. Á. G., & Aguilar, R. M. L. (2021). Estrategias de afrontamiento del ciberbullying en estudiantes de secundaria pública y privada. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 24. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1044>. Cómo afrontan la violencia escolar
- Sharma, D., Mehari, K. R., Kishore, J., Sharma, N., & Duggal, M. (2020). Pilot Evaluation of Setu, a School-Based Violence Prevention Program Among Indian Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 40(8), 1142-1166. <https://doi.org/10.1177/0272431619899480>
- Siller, L., Edwards, K. M., & Banyard, V. L. (2020). Violence Typologies among Youth: A Latent Class Analysis of middle and High School youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3-4), 1023-1048. <https://doi.org/10.1177/0886260520922362>
- Spear, A. M. (2019) Teachers as chance agent? assessing teachers' perceptions of and responses to sexual gender-basd violence in schools in Burkina Faso. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(2), 195-213 <https://doi.org/10.32865/fire201952157>
- Valido, A., Rivas-Koehl, M., Espelage, D. L., Robinson, L. E., Kuehl, T., Mintz, S., & Wyman, P. A. (2021). Protective Factors of Homophobic Name-Calling and Sexual Violence Perpetration and Victimization Among LGB, Trans, and

- Heterosexual High School Students. *School Mental Health*, 13(3), 602-615.  
<https://doi.org/10.1007/s12310-021-09453-7>
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying Intervention in Schools: A Multilevel Analysis of Teachers' Success in Handling Bullying From the Students' Perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642-668.  
<https://doi.org/10.1177/0272431618780423>
- Wasonga, T. A., & Makahamadze, T. (2020). Boarding Schools as Colonizing and Oppressive Spaces: Towards Understanding Student Protest and Violence in Kenyan Secondary Schools. *European Journal of Educational Management*, 3(2), 25-35. <https://doi.org/10.12973/eujem.3.2.25>
- Yablon, Y. B. (2017). Students' Reports of Severe Violence in School as a Tool for Early Detection and Prevention. *Child Development*, 88(1), 55-67.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12679>
- Yu, S., & Singh, S. S. B. (2023). Preventing school bullying: Examining the association between classroom management, classroom climate, and relational aggression and victimization. *International Journal of Education And Practice*, 11(2), 232-243. <https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3329>

**TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
TENDENCIAS Y ESCENARIOS DE CAMBIO EN LA  
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN IBEROAMÉRICA**

**TRANSFORMATIONS IN HIGHER EDUCATION: TRENDS AND  
SCENARIOS OF CHANGE IN THE PROFESSIONALIZATION OF  
TEACHING IN IBERO-AMERICA**

Manuel Fernández Cruz

Universidad de Granada

[manuelfernandezcruz@ugr.es](mailto:manuelfernandezcruz@ugr.es)

Francisco Borja Fernández García-Valdecasas

Universidad de Granada

[borjagv@correo.ugr.es](mailto:borjagv@correo.ugr.es)

Slava López Rodríguez

Universidad de Granada

[slavalr@ugr.es](mailto:slavalr@ugr.es)

**Resumen**

Las conferencias mundiales sobre Educación Superior han informado del efecto de los cambios sociales en los sistemas universitarios. Cambios que inducen a una transformación de la profesión académica. Aquí estudiamos el cambio de paradigma de la profesión en sus dimensiones, tendencias y escenarios futuros. Lo hacemos en dos fases: primero, aplicamos un inventario sobre la percepción de la docencia universitaria a una muestra de 2.312 profesores de la región; después, realizamos grupos focales para cada una de las diez dimensiones en las que advertimos indicadores de cambio. Con los datos cuantitativos, realizamos un ANOVA para identificar tres clusters de profesionalización con dimensiones abiertas al cambio y relacionadas entre sí: (1) Planificación, Desarrollo Docente y Capacidad Comunicativa; (2) Comunicación, Evaluación y Autoevaluación; (3) Autoevaluación Profesional, Innovación y Mejora

Docente y Apoyo al Aprendizaje Individual. Con los grupos focales hemos identificado la necesidad de incorporar modelos pedagógicos de educación inclusiva y de enseñanza basados en los avances tecnológicos como principales motores del cambio. Concluimos con la propuesta de cuatro posibles escenarios de profesionalismo futuro: (1) profesionalismo de trinchera; (2) semiprofesionalismo; (3) profesionalismo fragmentado; o (4) profesionalismo equilibrado.

**Palabras clave:** Educación Superior, Profesionalización, Cambio paradigmático, escenarios futuros.

### **Abstract**

World conferences on Higher Education have reported the effect of social changes on university systems. Changes that induce a transformation in the academic profession. Here we study the paradigm shift of the profession in its dimensions, trends and future scenarios. We do this in two phases: first, we applied an inventory on the perception of university teaching to a sample of 2,312 professors in the region; after that, we conducted a focus group for each of the ten dimensions in which we noticed indicators of change. With the quantitative data, we performed an ANOVA to identify three clusters of professionalization with dimensions open to change and related to each other: (1) Planning, Teaching Development and Communicative Capacity; (2) Communication, Evaluation and Self-evaluation; (3) Professional Self-evaluation, Teaching Innovation and Improvement and Individual Learning Support. With the focus groups we have identified the need to incorporate pedagogical models of inclusive education and teaching based on technological advances as the main drivers of change. We concluded with the proposal of four possible scenarios of future professionalism: (1) trench professionalism; (2) semi-professionalism; (3) fragmented professionalism; or (4) balanced professionalism.

**Keywords:** Active transport, Bicycle, Youth, Health.

### **Introducción**

El estudio del cambio paradigmático de la profesionalización docente en las universidades, se basa en tres ámbitos de la acción política y en sus correspondientes fundamentos teóricos que están explicando partes de la transformación de las

instituciones de Educación Superior y de la profesión académica en nuestros días y que, de manera integrada, constituyen un nuevo modelo o paradigma. Se trata de: (a) el efecto de las políticas de acreditación y evaluación basada en estándares; (b) la extensión del movimiento SoTL (Scholarship of Teaching and Learning); (c) la aparición de nuevos espacios regionales de integración de la Educación Superior que trasladan el foco de la transferibilidad desde los programas de enseñanza a los resultados de aprendizaje, de los cuales Europa y América Latinas son dos buenos ejemplos.

Fenómenos como el crecimiento o masificación y la democratización de acceso a la Educación Superior están en la base de la nueva función que las universidades juegan para las sociedades desarrolladas (Bruner, 2018; Ellis & Hogard, 2019). En esta nueva función, que se perfila conforme avanza el presente siglo (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2019), en paralelo a la aparición y superación, al menos aparente, de una fuerte crisis económica global, la universidad deja de poseer definitivamente el monopolio de la investigación y el cuerpo académico deja de pivotar de manera equilibrada entre las funciones tradicionales de investigación y docencia (Gallagher, 2020), para fragmentarse en maneras distintas de ejercer la profesión con pesos distintos para las diversas funciones: enseñanza, investigación, innovación, transferencia, gestión y extensión (Vaillant, 2008; Marques, 2014; Fernández Cruz & Gijón, 2011). Tanto la pérdida del monopolio de la investigación y la necesidad de alianzas con el sector productivo, como la transformación en la visión de la formación de profesionales (Bourke, 2019), el auge de la privatización y la aparición de nuevos formatos institucionales de Educación Superior, han generado la necesidad de incrementar los procesos de rendición de cuentas ante la sociedad (Latif et al., 2019) y, por ello, de implantar mecanismos de acreditación y evaluación basada en estándares (Tejedor, 2012; Dougherty, Slevc, & Grand, 2019). De algunos de estos mecanismos hemos informado anteriormente (Sierra & otros, 2009; Fernández Cruz, 2018).

Los procesos de evaluación y aseguramiento nunca son neutrales sino que se refieren a equilibrios de poder dentro de las universidades y entre ellas y otros actores sociales (Shams, & Belyaeva, 2019). Son tres las lógicas que se han vinculado a la evaluación institucional: rendición de cuentas, cumplimiento de requisitos y mejoramiento. A través de estas lógicas se impone, de manera externa una cultura de la

calidad en las universidades que tiende hacia la excelencia y que mueve procesos internos (Pulido, 2005): (a) de resistencia o burocratización; (b) de ajuste e implantación; (c) o de apropiación y mejora (Porta, 2017). Es en este tercer caso, en el que se modela la acción docente (Tesouro et al., 2014; Desimone & Garet, 2015), fortaleciendo la aparición de rasgos y funciones profesionales novedosos como: la coordinación docente, la recogida y análisis de la información sobre la propia actividad profesional, el seguimiento de la actividad profesional, la adaptación a los grupos de interés, principalmente, a la satisfacción de los estudiantes (García-Berro et al, 2016). Todo ello ocurre de manera no uniforme en cada institución concernida, sino en función de la fase de desarrollo profesional del docente, de sus expectativas, de su formación, de su ciclo de vida (UNESCO, 2015; Fernández Cruz, 2015). En España, los programas Acredita, Academia y Docentia que realizan tanto ANECA como el resto de Agencias de Evaluación reconocidas por ENQUA, están modelando la profesionalización docente (ENQUA, 2015; Bengoetxea, 2016; Bernal & Donoso, 2017; Dicker et al, 2019). Este es un referente de aplicación de políticas de evaluación que hemos tenido la oportunidad de conocer de cerca como evaluadores y evaluados.

En todo caso, esta nueva situación no es ajena a la nueva agenda de investigación a nivel internacional sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en Educación Superior, que desde la aparición del Report Boyer (1990) de la Carnegie Foundation en el marco del “the scholarship of teaching and learning SoTL”, se ha extendido con las aportaciones teóricas de académicos como Shulman (2005) o con trabajos de campo como los que hicimos desde el Grupo Force de UGR bajo la dirección del profesor Bolívar (Caballero y Bolívar, 2015), a partir de la oportunidad de transformación de la práctica docente universitaria que nos brindó la implantación del EEES (Zabalza, 2009). El objetivo manifiesto del movimiento del movimiento SoTL en pos del conocimiento académico de la enseñanza y el aprendizaje (Frake-Mistak et al, 2019) es hacer transparente el proceso de facilitación del aprendizaje en la Universidad. Para alcanzar este propósito los profesores de Universidad deben estar informados de las perspectivas teóricas de la enseñanza y el aprendizaje de su propia disciplina y capacitados para recoger evidencias rigurosas de su práctica de enseñanza (Francis, 2006). Esto implica reflexión, indagación, evaluación, documentación y comunicación (Webb, & Tierney, 2019). La integración de resultados de investigación en la

enseñanza, mediante proyectos de innovación, es otro componente de este objetivo. De esta manera se irán consolidando conocimientos didácticos específicos para las diversas disciplinas universitarias (Brogt et al, 2020). La potencialidad de este enfoque al respecto es justo que promueve una profunda implicación con la disciplina, en su dimensión práctica, tornando confluyentes los métodos de investigación y los métodos de enseñanza. El conocimiento de la disciplina se vincula al conocimiento didáctico mediante el potente constructo, ya clásico, de Shulman de “conocimiento didáctico del contenido” (Gess-Newsome et al, 2019), que adquiere un lugar central en dicha conjunción y que debemos seguir fundamentando en Educación Superior (Knight, 2005; Fernández Cruz, 2014). Este es un referente de carácter teórico que hemos tenido la oportunidad de desarrollar con nuestras contribuciones empíricas.

El tercer enfoque que actúa de antecedente de nuestro proyecto, es el que se configura en torno a la necesidad de generar criterios de reconocimiento, movilidad, comparabilidad y transferibilidad dentro de espacios regionales integrados de Educación Superior (McKiernan et al, 2019). Ello ha trasladado el foco de la formación universitaria desde los programas de enseñanza a los resultados del aprendizaje (Steinert et al, 2019). Este cambio, que se está gestando durante más de una década en Europa y que está emergiendo en América Latina (Hirsch, 2017), ha llevado a una transformación de la vida en las aulas que se evidencia en la forma de elaborar guías didácticas, optar por metodologías activas, transformar la organización de espacios, grupos y horarios y aplicar nuevas estrategias de evaluación de los resultados (Holland, 2019). La implantación del EEES ha supuesto, para la universidad española, la oportunidad de implantar nuevas metodologías didácticas que están transformando la función docente en Educación Superior (González & Raposo, 2008; Tejada, 2013). Nosotros hemos señalado tres factores que se conjugan en la implantación del EEES para la innovación didáctica (Fernández Cruz & Gijón, 2012): (a) que existe una fuerte presión externa a las propias instituciones universitarias que demanda el cambio (Macheridis & Paulsson, 2019); (b) que existen importantes núcleos dentro de la institución universitaria, sensibles a la necesidad de cambio (Choy & Chua, 2019); (c) que se conocen modelos didácticos alternativos hacia los que es factible dirigir los esfuerzos individuales e institucionales de cambio (Vermunt et al, 2019). En la última década, en la universidad española se han dado esos tres factores y ello está emergiendo en la universidad

latinoamericana. El avance de la didáctica y la psicología de la educación nos ha proporcionado conocimiento fiable de la enseñanza y del aprendizaje, contrastado ya suficientemente en experiencias prácticas, como para abandonar con seguridad el modelo tradicional de formación universitaria y adentrarnos en propuestas novedosas, innovadoras y adaptadas a los nuevos tiempos (Tummons, 2019). Todo ello nos permite avanzar en un modelo docente que busca la excelencia (Bain, 2004; Villa, 2008; Escámez, 2013; Alanís, 2017). Este es un referente de carácter práctico al que contribuimos desde nuestra acción profesional y nuestra actividad de innovación docente y de reflexión sobre la innovación docente.

### **Problema y objetivos**

El problema con el que nos encontramos es que la profesión académica se está transformando (Tomás et al, 2012; Faulkner et al, 2019). La profesionalización de los docentes universitarios cambia (Dodillet, Lundin, & Krüger, 2019). Los hitos en la carrera, las necesidades de formación y los modelos de desarrollo profesional en la Universidad evolucionan (Alanís, 2018). Se transforman las prácticas formativas, la interacción con la investigación básica y aplicada, se demanda el dominio de nuevas prácticas de innovación, de transferencia y de gestión (Barreto et al, 2015). Y se originan nuevos escenarios locales, regionales y global, a los que corresponderán nuevas prácticas de profesionalización docente que se pueden estar gestando y de las que aún tenemos conocimiento completo. La falta de conocimiento completo y profundo impide el desarrollo de políticas de profesionalización que orienten y faciliten el desarrollo de la carrera académica (Torra et al, 2012). Ese es el problema al que quiere dar respuesta este estudio. Las preguntas de investigación que intentamos responder son:

1. ¿Por dónde transcurre la transformación de la Educación Superior y cuáles son las características del cambio que afectan a la profesionalización docente de carácter global en España y América Latina?
2. ¿Podemos discutir, encontrar y caracterizar tendencias de cambio en los sistemas y en las instituciones que afecten a la profesionalización docente?

3. ¿Cuáles son y cómo se relacionan entre sí las dimensiones de la actividad docente en Educación Superior en que puede cristalizarse el cambio paradigmático de la profesionalización?

La respuesta a estas preguntas se organiza en dos fases. En primer lugar se aplica un inventario de percepciones sobre la enseñanza universitaria estructurado en diez dimensiones con el objetivo de conocer cómo se percibe en la actualidad el ejercicio de la docencia en una muestra amplia de profesorado Universitario. Posteriormente, se organizan diez grupos focales, uno por dimensión, para describir y discutir las tendencias de cambio en la docencia que perciben los propios implicados.

Si conocemos las condiciones, las características y el efecto de la transformación de la profesión docente en Educación Superior y sus singularidades personales y contextuales, seremos capaces de realizar políticas y diseñar agendas de profesionalización (que incluyan dispositivos de formación inicial, continua y de desarrollo profesional) más eficaces.

Por ello, el objetivo del estudio es conocer las tendencias de cambio en la actividad docente tal y como son percibidas por los protagonistas desde la perspectiva de su efecto en la propia profesionalización.

### **Procedimiento**

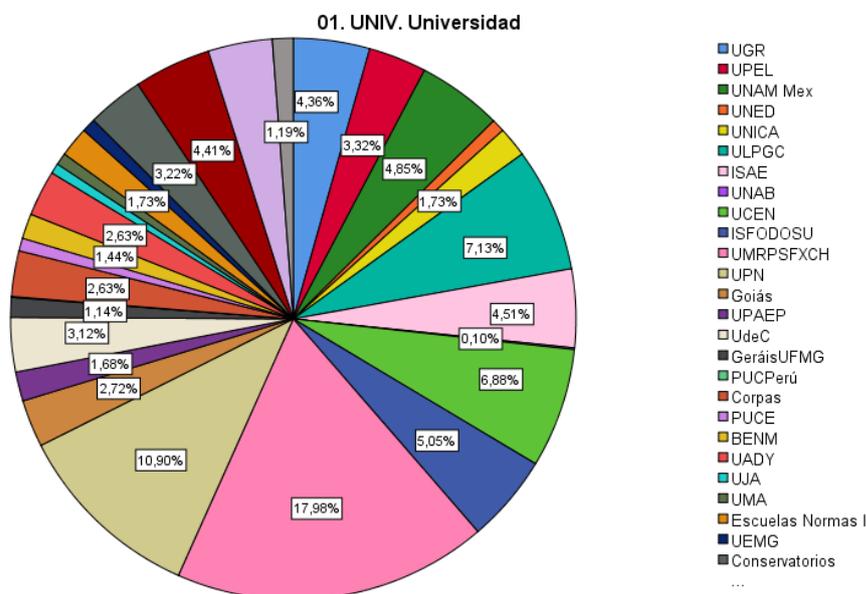
El estudio se ha desarrollado en dos fases. En la primera, de carácter descriptivo y correlacional, se ha aplicado un inventario de percepciones sobre la docencia universitaria a una amplia muestra de profesorado de universidades de España e Iberoamérica.

En una segunda parte, de carácter comprensivo y cualitativo, se han desarrollado grupos focales. Uno por cada una de las dimensiones de profesionalización docente determinadas en la fundamentación teórica.

### **Muestra y/o participantes**

La muestra de la fase cuantitativa, seleccionada por conveniencia, tiene un tamaño de 2019 sujetos, en la tabla 1 se muestra la caracterización de la misma, y que se puede resumir diciendo que: el sujeto participante mayoritariamente es mujer, con una

edad entre 51 a 60 años, de 8 a 15 años de antigüedad docente, con contrato permanente y dedicación completa, ubicado en el ámbito de las ciencias sociales.



Por su parte, en el estudio cualitativo, han participado 5 universidades españolas y 23 universidades de Latino América.

Cada universidad estuvo representada por un grupo compuesto por 1 a 5 investigadores que se integraron en las distintas fases del proyecto y en la realización de los Grupos Focales que se presentan en este texto. Fueron un total 62 docentes los que constituyeron los Grupos Focales.

## Instrumentos utilizados

### Cuestionario de percepción de la excelencia docente universitaria

El inventario de percepciones sobre la docencia universitaria, fue elaborado y validado por Fernández Cruz & Romero (2010) para su estudio sobre la excelencia docente y, posteriormente, contextualizado, traducido a otros idiomas, refinado y empleado para la realización de diferentes estudios complementarios en España, Brasil, Cuba, México y Canadá (Fernández Cruz & Romero, 2010; García Ramírez, 2013; López & González, 2013; Alanís, 2016; Yurén, Pons y Briseño, 2016; Barragán et al, 2018; Hirsch et al, 2019;). El cuestionario está disponible en la página web del proyecto [https://profesiolab.ugr.es/seccion\\_libre/proyecto-profesup/](https://profesiolab.ugr.es/seccion_libre/proyecto-profesup/).

El inventario contiene 100 percepciones agrupadas en 10 dimensiones sobre las que se responde en escala Likert de cinco grados (nada pertinente, poco pertinente,

pertinente, muy pertinente). Las dimensiones en las que se estructura el instrumento son: A. Visión de la enseñanza universitaria; B. Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes; C. Conocimiento del contexto; D. Planificación y organización de la materia; E. Desarrollo de la enseñanza; F. Capacidad comunicativa; G. Apoyo individual al aprendizaje; H. Evaluación; I. Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente; J. Autoevaluación.

Los resultados de aplicación del cuestionario han sido sometidos a análisis de confiabilidad, factorial, descriptivos, correlacionales y predictivos con ayuda del software SPSS (Mayorga & otros, 2016; Márquez & Madueño, 2016).

### **Guion de Grupo Focal**

Para cada Grupo Focal se redactó un texto motivador de la discusión siguiendo una estructura o guion común. La organización de cada Grupo Focal se llevó a cabo con la siguiente pauta de dinamización de la discusión:

1. Presentación oral del texto motivador, por un relator en 20 min con apoyo de diapositivas.

2. Lanzamiento al grupo de los 3 o 4 interrogantes que desencadenan discusión. Los interrogantes se incluyen en la última diapositiva.

3. Animación de intervenciones o bien para posicionamientos personales respecto a los interrogantes, o contar experiencias institucionales, o añadir elementos teóricos sobre la dimensión que se discute.

4. Subrayar las tendencias de cambio señaladas. Discutirlas y refinarlas.

5. Resumen final por el relator.

Las discusiones fueron grabadas en audio y transcritas. La información, de carácter cualitativo, se analizó a través de la estrategia de “inducción analítica” por considerarla la más adecuada para examinar los datos en busca de categorías y las posibles relaciones entre ellas. Para la codificación se utilizó el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. En nuestro estudio, tratamos de identificar y contrastar las perspectivas y tendencias de cambio que señalan los participantes del grupo considerados como un todo (Clandinin et al, 2018; Fernández Cruz & Romero, 2010; Sarasa, 2018; Wruck, 2018).

### Resultados alcanzados

#### Resultados descriptivos/correlacionales: autopercepción de la profesionalización docente.

El análisis de la fiabilidad se realizó calculando el alpha de Cronbach, que dio un resultado de .976, que consideramos excelente, y fue corroborado por la prueba de las dos mitades, obteniéndose un coeficiente de dos mitades de Guttman de .916.

En la tabla 4, se aporta la mediana de cada una de las dimensiones, destacando que los sujetos muestran su opinión de “pertinente” ante las dimensiones B (Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes), G (Apoyo individual al aprendizaje) y J (Autoevaluación), y “muy pertinente” con las dimensiones A (Visión de la enseñanza universitaria), C (Conocimiento del contexto), D (Planificación y organización de la materia), E (Desarrollo de la enseñanza), F (Capacidad comunicativa), H (Evaluación) e I (Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente).

**Tabla 1**

*Datos descriptivos de las dimensiones*

Dimensión	Mediana	DT	Asimetría	Curtosis
A. Visión de la enseñanza universitaria	3,60	0,348	-1,189	2,015
B.-Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes	3,50	0,434	-0,627	-0,119
C.-Conocimiento del contexto	3,60	0,388	-0,842	0,442
D.-Planificación y organización de la materia	3,60	0,424	-0,917	0,424
E.-Desarrollo de la enseñanza	3,60	0,396	-0,952	0,695
F.-Capacidad comunicativa	3,60	0,423	-0,919	0,526
G.-Apoyo individual al aprendizaje	3,20	0,573	-0,405	-0,509
H.-Evaluación	3,60	0,431	-0,845	0,425
I.-Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente	3,60	,429	-0,962	0,625
J.-Autoevaluación	3,40	0,472	-0,505	-0,326

En la tabla 1 figuran los principales datos descriptivos de cada dimensión. Vemos como las dimensiones A, C, D, E, F, H e I, alcanzan el valor más alto de las

medianas que es 3,60 con desviaciones típicas similares, en tanto que las dimensiones B y J, tienen medianas inferiores de 3,50 y 3,40 respectivamente. Todas las dimensiones tienen asimetría negativa, por tanto, una medias inferiores a la mediana. La dimensión A (visión de la enseñanza universitaria) es la que tiene la mayor asimetría. Es esta misma dimensión A la que presenta una curtosis más alta.

**Tabla 2**

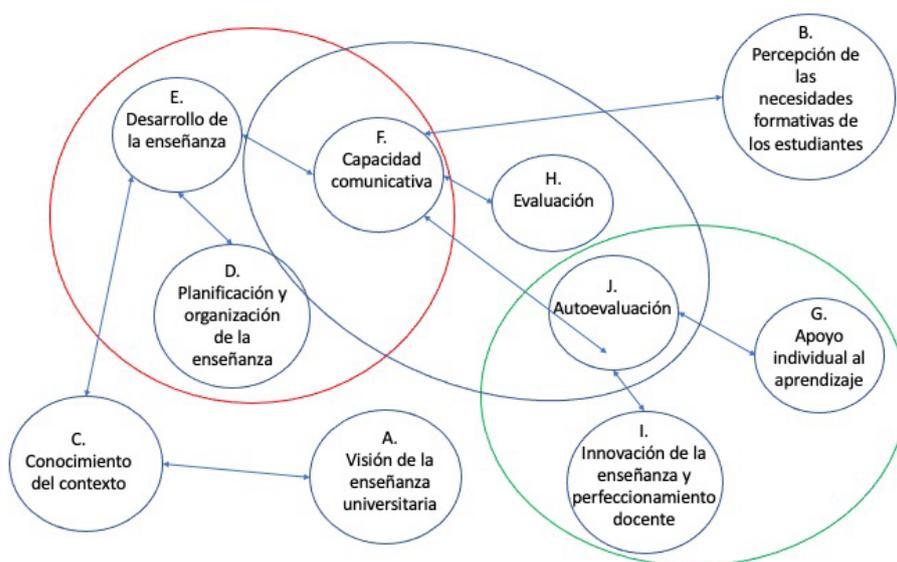
*Correlaciones entre dimensiones*

Dimensión 1	Dimensión 2	Rho Sperman
A. Visión de la enseñanza universitaria	C. Conocimiento del contexto	0,569
B. Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes	F. Capacidad comunicativa	0,685
C. Conocimiento del contexto	E. Desarrollo de la enseñanza	0,708
D. Planificación y organización de la materia	E. Desarrollo de la enseñanza	0,766
E. Desarrollo de la enseñanza	F. Capacidad comunicativa	0,794
F. Capacidad comunicativa	E. Desarrollo de la enseñanza	0,794
G. Apoyo individual al aprendizaje	J. Autoevaluación	0,624
H. Evaluación	F. Capacidad comunicativa	0,702
I. Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente	J. Autoevaluación	0,666
J. Autoevaluación	F. Capacidad comunicativa	0,725

La correlación más fuerte se establece entre las dimensiones E (desarrollo de la enseñanza) y F (capacidad comunicativa) con un coeficiente de 0,794. Seguida de la anterior, aparece la correlación entre D (planificación y organización de la materia) y E (desarrollo de la enseñanza, con un valor de 0,766. La capacidad comunicativa (F) es una dimensión que correlaciona con otras dimensiones, además de la ya señalada (E), son las dimensiones J (autoevaluación) con un valor de 0,725 y B (percepción de las

necesidades formativas de los estudiantes) con un valor de 0,685. La autoevaluación (J), correlaciona, además, con I (innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente) con un coeficiente de 0,666 y con G (apoyo individual al aprendizaje) con coeficiente de 0,624.

Con estos datos hemos elaborado un mapa de correlaciones que insertamos como figura 1 en el que se analizan tres bucles de correlación entre las dimensiones analizadas.



**Figura 1**

Bucles de correlación entre dimensiones

El primer bucle, que aparece en el extremo superior izquierdo de la figura lo integran las dimensiones E, F y D. Lo denominamos componente técnico de la docencia: planificación y organización, desarrollo de la enseñanza y capacidad comunicativa. El segundo bucle, en el centro de la imagen, lo integran las dimensiones F, H y J. Lo hemos denominado componente valorativo: evaluación, autoevaluación y capacidad comunicativa. El tercer bucle lo integran las dimensiones G, I y J y lo hemos denominado componente de compromiso y mejora: apoyo individual al aprendizaje, innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente y autoevaluación. Por tanto el análisis de correlaciones nos ha permitido identificar tres bucles de correlación que

representan otros tantos ámbitos de la profesionalización: componente técnico, componente valorativo y componente de compromiso y mejora.

Fuera de estos bucles quedan las dimensiones C (conocimiento del contexto) y A (visión de la enseñanza universitaria) que correlacionan entre sí y se conectan con E (Desarrollo de la enseñanza, por un lado. De otro lado, queda la dimensión B (percepción de las necesidades formativas de los estudiantes) que correlaciona con F (capacidad comunicativa).

### **Resultados comprensivos/cualitativos: tendencias de cambio en la profesionalización**

Presentamos aquí las tendencias de evolución de la profesionalización docente, en cada dimensión, señaladas en los grupos focales.

En cuanto a la dimensión de visión de la enseñanza universitaria, los docentes consideran que en los años venideros, la visión de la enseñanza universitaria se verá afectada por: el incremento de las TIC, la profundización del enfoque de formación basada en competencias, el aprendizaje personalizado y la promoción del paradigma de la inclusión y la equidad en los sistemas universitarios.

La evolución prevista en cuanto a la dimensión de percepción de las necesidades de los estudiantes es ir conectando cada vez más con las demandas de la sociedad, con las profesiones reales que tendrán que desempeñar los estudiantes al finalizar sus estudios y las habilidades necesitarán en la sociedad del futuro. Todo esto pasa por considerar todas aquellas circunstancias que rodean a cada estudiante y la forma en la que pueden afectar a su formación. Los cambios llegarán de la consideración de: el diagnóstico y la prevención del fracaso académico, la observación de las nuevas necesidades sociales y su plasmación en las propuestas de enseñanza, el desarrollo de programas de mentoría, orientación, asesoramiento y tutoría personalizada, así como la implantación de modelos curriculares de flexibilidad formativa.

En lo que se refiere a la dimensión de conocimiento del contexto, los docentes consideraron que serán determinantes las siguientes cuestiones en la evolución futura: la constitución del conocimiento docente con la incorporación de fundamentaciones y prácticas no tradicionales provenientes de otros colectivos formativos, la planificación de la actividad intelectual como ejercicio constante de previsión y adelantamiento a los

cambios sociales, y el fomento de una nueva cultura de la investigación coherente con las grandes transformaciones que se están gestando.

Son tendencias detectadas por los docentes en la dimensión de planificación y organización de la docencia, la programación en torno a prompts para poder incorporar de forma eficaz la IA. Igualmente, la planificación flexible para adaptarse a distintos escenarios: presenciales, no presenciales, mixtos, e individualizados. La planificación de rutas personalizadas de aprendizaje que integre las características y las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial. La generación de ambientes de aprendizajes neuro eficaces. Junto a ello las tendencias generales más destacables en los procesos de enseñanza-aprendizaje se centran en pedagogías innovadoras con el uso de tecnologías. En resumen, son tendencias señaladas: el pensamiento computacional; los espacios híbridos de aprendizaje, y la integración de TIC.

La evolución prevista en las próximas décadas en la dimensión de desarrollo de la enseñanza se espera que esté influenciada por diversas tendencias y factores como los que se han abordado anteriormente. Algunas de las posibles evoluciones que se podrían producir se refieren a: enfoque centrado en el estudiante; aprendizaje colaborativo y en red; la integración de las TIC; la formación enfocada en habilidades (tipo Siglo XXI); y la extensión de sistemas de reconocimiento y validación de habilidades y competencias.

La evolución de la dimensión de la comunicación en la universidad obligará a los docentes a alcanzar nuevas habilidades comunicativas mediadas por dispositivos y tecnología. Los docentes señalaron que los cambios en la comunicación vendrán de la mano del uso de: el internet de las cosas; la inteligencia artificial; el aprendizaje analítico; y los sistemas de gestión del aprendizaje.

La gran diversidad de situaciones y necesidades que pueden experimentar los estudiantes ha propiciado la existencia de múltiples organizaciones, programas, recursos destinados a favorecer la inclusión como medio de atender las necesidades de aprendizaje de todos, con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social. Tendencias observadas por los docentes en la dimensión de apoyo individual al aprendizaje son: el apoyo activo; la inclusión de larga duración; el uso de plataformas de orientación profesional; y la colaboración social y con ONG.

La evaluación del estudiantado está en constante evolución y se espera que siga transformándose en las próximas décadas. Diversos factores, como los avances tecnológicos, los cambios en las demandas del mercado laboral y las nuevas perspectivas educativas, influirán en la forma en que se utilizan los indicadores explicativos y en cómo se evalúa el aprendizaje de los estudiantes. En esta dimensión, los docentes avisan de cambios como: evaluación basada en habilidades; evaluación personalizada; evaluación con TIC; evaluación continua y formativa; y evaluación de competencias transversales.

La innovación de la enseñanza implica la implementación de cambios significativos en las prácticas pedagógicas, mientras que el perfeccionamiento docente se centra en el desarrollo profesional y la mejora continua de los educadores. Ambos aspectos son fundamentales para promover una educación de calidad y garantizar el éxito de los estudiantes. Las tendencias más destacables en la dimensión de innovación y perfeccionamiento docente vendrán de la mano de la capacitación para el uso de: aulas colaborativas; aplicaciones personalizadas; aprendizaje automático; preocupación por la ciberseguridad; uso de la inteligencia artificial; uso didáctico del metaverso.

La autoevaluación docente es una práctica que se espera que se siga fortaleciendo en las próximas décadas, ya que es fundamental para el desarrollo profesional y la mejora continua de los docentes. A medida que evoluciona el campo de la educación, es probable que veamos algunos cambios en la forma en que se implementa la autoevaluación docente. En esta dimensión los docentes señalan las siguientes tendencias: el enfoque de retroalimentación continua; la incorporación de TIC; el enfoque basado en evidencias; el énfasis en la metacognición; y la multidimensionalidad.

### **Conclusiones: escenarios de profesionalización**

El análisis de la información recogida en cada uno de los diez Grupos Focales nos ha permitido dibujar un conjunto de cuatro posibles escenarios futuros para la profesionalización docente, con los cuales concluimos el estudio.

1. Es posible considerar un escenario de resistencia a los cambios sociales y sistemáticos constituyéndolo desde las trincheras de las culturas académicas y negando la realidad de los hechos. Continuar con la inercia institucional hasta donde nos lleve.

En ese escenario habrá que convivir con instituciones formativas más dinámicas que se estén adaptando a las transformaciones. La universidad tradicional irá perdiendo apoyo social. Este es el escenario de la profesionalidad de trinchera.

2. Un segundo escenario es el que describe una profesión debilitada, con pérdida de control en todas sus funciones, ante sistemas inteligentes, e investigación desregulada, transversal, multidisciplinar y colaborativa. Se trata del escenario en que la profesión académica se irá diluyendo entre agentes formativos y mediadores de conocimiento de muy diversa procedencia e interés. Pura distopía. Es el escenario de la semi-profesionalidad.

3. El más desalentador es el escenario de la desprofesionalización aguda, la burocratización extrema, el malestar progresivo y la desubicación permanente que es el escenario que estamos generando ahora y que amenaza con colapsar este sistema que conocemos. Se trata del escenario de la profesionalidad fragmentada.

4. El escenario más positivo es el del incremento de la profesionalización académica con equilibrio entre las funciones investigadora y docente. Este es un escenario posible que podría provocarse por la presión social hacia la innovación pedagógica que trae la masificación, el acceso universal a la enseñanza superior y la ventaja de integración de las TIC en la enseñanza. Sería un escenario de profesionalidad equilibrada.

Cualquier escenario es posible. Al fin y al cabo, el cuerpo académico está al servicio del mejor interés social y del alumnado. Las transformaciones sociales irán haciendo el camino. Nosotros deberemos ajustarnos a las nuevas necesidades.

### **Referencias bibliográficas**

- Alanís Jiménez, J.F. (2016). Excelencia y profesores universitarios. En D.Izarra: *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica* (126-141). Universidad Pedagógica: San Cristóbal VE.
- Alanís Jiménez, J.F. (2017). Un profesor de excelencia en el posgrado de la UNAM. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. San Luis de Potosí: México.

- Alanís Jiménez, J.F. (2018). Consideraciones para la formación continua del personal docente universitario. *Revista de Educación UCR*, 42(2).  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25123>
- Aldana, W. & Caplan, M. (2019). *Experiencias STEAM en América Latina como metodologías innovadoras de educación*. Academia. edu.
- Alonso de Castro, M.G. & García-Peñalvo, F.J. (2021). Most used ICT methodologies for student learning in Erasmus+ projects related to eLearning. In *2021 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-6). IEEE.  
<https://doi.org/10.1109/SIIE53363.2021.9583661>
- Altbach, P.G., Reisberg, L. & Rumbley, L.E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.
- Barragán Solís, A.N., Figueroa Campos, M. & Hirsch Adler, A. (2018). Principales rasgos de un buen profesor universitario en opinión de académicos de posgrado. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, 7, 6-23.
- Barreto Espinosa, I.M., & Porto Dolugar, J.D. (2015). *Diseño de indicadores de gestión para el departamento de postgrados de la Facultad de CC Económicas de la Universidad de Cartagena*. Trabajo de Grado: Universidad de Cartagena, Colombia.
- Bengoetxea, E. (2016). *Herramientas e indicadores de medición de la calidad docente en rankings. Estado del arte y recomendaciones para la selección de indicadores*. Observatorio UNIBASK.
- Benítez-Gavira, R., Aguilar Gavira, S., & Martín Gutiérrez, Á. (2021). Experiencia de Scape room virtual en la universidad. En T. Linde Valenzuela, F.D. Guillén Gámez, A. Cívico Ariza, E. Sánchez Vega (Ed.): *Tecnología y educación en tiempos de cambio* (147-156). Universidad de Málaga.
- Bernal Guerrero, A. & Donoso González, M. (2017). Engagement y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos educativos*, 20, 189-199. <http://hdl.handle.net/11441/66068>
- Bernate, J. & Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(2), 141-154.  
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>

- Bourke, T. (2019). The Changing Face of Accreditation for Initial Teacher Education Programmes in Australia. In Fox et al (eds.): *Professionalism and Teacher Education* (27- 45). Springer, Singapore. <https://eprints.qut.edu.au/125348/>
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered*. Princeton.
- Brogt, E., Shephard, K., Knewstubb, B., & Rogers, T. L. (2020). Using SoTL to Foster a Research Approach to Teaching and Learning in Higher Education. In R.C.Plews, & M.L. Amos (Eds.): *Evidence-Based Faculty Development Through the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (143-160). IGI Global.
- Bruner, J.J. (2018). Políticas y gestión del cambio universitario. En Del Arco y Silva: *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (43-52). Wolters Kluwer España.
- Castro, A. N., Aguilera, C. A., y Chávez, D. (2022). Robótica educativa como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la formación universitaria de profesores de educación básica en tiempos de COVID-19. *Formación universitaria*, 15(2), 151-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200151>
- Chaparro, B. L. (2021). Las nuevas prácticas digitales de docentes de cursos artísticos en la educación superior en Latinoamérica a raíz de la pandemia COVID-19: Aproximaciones y experiencias. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(2), 29-40. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i2.36>
- Choy, W.K. & Chua, P.M. (2019). Professional development. In B. Wong, S. Airon & P. Tee: *School Leadership and Educational Change in Singapore* (69-86). Springer, Cham.
- Clandinin, D. J., Caine, V., & Lessard, S. (2018). *The relational ethics of narrative inquiry*. Routledge.
- Corchuelo Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en Educación Superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 63, 29-41 (380). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M.A., & Caurcel-Cara, M.J. (2020). Active methodologies in higher education: perception and opinion as evaluated by

- professors and their students in the teaching-learning process. *Frontiers in Psychology*, 11, 1703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>
- Daza, S. K., Soto, C. L., García, A. E. & Caicedo, L. A. (2021). Investigación educativa en la educación superior y sus beneficios. *Recimundo*, 5(3), 137-148. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(2\).julio.2021.137-148](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(2).julio.2021.137-148)
- Desimone, M.L. & Garet, M.S. (2015). Best practices in teachers professional development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252-263.
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A. & Mulrooney, H. (2019). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425-1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>
- Diz, M. J. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 6. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Dodillet, S., Lundin, S., & Krüger, J. O. (2019). Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. *Education Inquiry*, 10(3), 208-225. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1529527>
- Dougherty, M.R., Slevc, L.R. & Grand, J.A. (2019). Making research evaluation more transparent: Aligning research philosophy, institutional values, and reporting. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 361-375. <https://doi.org/10.1177/1745691618810693>
- Elhadary, T., Üniversitesi, G., Mohamed, A., Elhady, I. A., Mohamed, A. A., & Alawna, M. (2020). *Evaluation of academic performance of science and social science students in Turkish Universities during covid-19 crisis*. Researchgate.Net. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.11.280>
- Ellis, R. & Hogard, E. (Eds.). (2019). *Handbook of quality assurance for University teaching*. Routledge.
- Enciso, L. (2021). Use of youtube as a learning tool in the flipped classroom model. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 9682-9686). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.2243>
- ENQA (2015) *The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015)*.

- Estrada Valdéz, A. (2022). Estrategias de enseñanza disposicionales en la educación superior modalidad virtual. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1), 67–75. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v3i1.41>
- Faulkner, F., Kenny, J., Campbell, C., & Crisan, C. (2019). Teacher Learning and Continuous Professional Development. In L. Hobbs & G. Törner: *Examining the Phenomenon of "Teaching Out-of-field"* (269-308). Springer.
- Fernández Cruz, M. (2014). Modelo (auto)biográfico-narrativo para la formación y el desarrollo profesional. En M.H. Abrahao & A. Bolívar (Eds): *La investigación (auto)biográfico-narrativa en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*, 58-84. EUG / Edipucrs.
- Fernández Cruz, M. (2015). *Formación y desarrollo de los profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Mountain Blue MA: DUP.
- Fernández Cruz, M. (2018). Indicadores de liderazgo en los instrumentos de evaluación de la calidad de los programas universitarios. En Del Arco y Silva "Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio", 192-195. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Fernández Cruz, M. & Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 89-102. <http://hdl.handle.net/10481/22267>
- Fernández Cruz, M. & Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 109-119.
- Fernández Cruz, M. & Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44(1), 83-117. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_44-1\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4)
- Fernández-Tilve, M.D. (2020). Construcción del conocimiento didáctico del contenido y su transferencia a la práctica: retrato de un profesor universitario. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 143-156. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.10>
- Frake-Mistak, M., Marsh, H.L., Maheux-Pelletier, G. & Williams, S. (2020). Making SoTL Stick: Using a Community-Based Approach to Engage Faculty in the Scholarship of Teaching and Learning. In *Evidence-Based Faculty Development*

- Through the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (pp. 60-77). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2212-7.ch004>
- Francis Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30(1), 31-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103>
- Gallagher, S.R. (2020). *The future of university credentials: New developments at the intersection of higher education and hiring*. Harvard Education Press.
- García Ramírez, J.M. (2013). *Selección de indicadores para la evaluación de la excelencia docente en la Universidad de Trent (Canadá)*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- García-Berro, E., Roca, S., Navallas, F.J., Soriano, M. & Ras, A. (2016). El impacto de las políticas de evaluación del profesorado en la posición en los ránquines universitarios: el caso de la Universidad politécnica de Cataluña. *Aula Abierta*, 44, 23-30. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.08.001>
- García-Peña, V. R., Mora-Marcillo, A. B. & Ávila-Ramírez, J. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Domino de las Ciencias*, 6(3), 648-666. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1421>
- Gess-Newsome, J., Taylor, J.A., Carlson, J., Gardner, A.L., Wilson, C.D., & Stuhlsatz, M. A. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41(7), 944- 963. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1265158>
- Gómez Hurtado, I., García Rodríguez, M. P., González Falcón, I., & Coronel Llamas, J.M. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- González-Castro, C., y Sandoval Barrientos, S. (2021). Experiencias de Innovación Docente en Educación Superior en América Latina. Experiences of Teaching Innovation in Higher Education in Latin America. Experiências de inovação Docente em Educação Superior na América Latina. *Revista de Investigación*, 45(105), 156-180. <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/9456>

- González-González, G.R., & González Fernández-Larrea, M. (2019). La responsabilidad social de la universidad: antecedentes, conceptos, tendencias y retos de la extensión universitaria. *Revista Compromiso Social*, 1, 13-22.
- Guevara-Vizcaíno, C., Cordero-Cordero, G. & Erazo-Álvarez, A. (2022). Kahoot! como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4), 328-341. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1426>
- Hidayat, L. E., & Praseno, M. D. (2021). Improving students' writing participation and achievement in an Edpuzzle-Assisted Flipped Classroom. *EDUCAFL. Journal of Education of English as Foreign Language*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/110.21776/ub.educafl.2021.004.01.01>
- Hirsch Adler, A. (2019). Valores de la ética de la investigación en opinión de académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista de la educación superior*, 48(192), 49-66.
- Holland, B. (2019). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service. *Journal of Public Service of Outreach*, 4(1), 37-47.
- Holland, E.P. (2019). Making sense of module feedback: accounting for individual behaviours in student evaluations of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 961-972. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1556777>
- Ilina, I., Arkhipova, N., Nazaikinskii, S., Sedova, O. & Jukova, E. (2021). Transformation of university teachers' professional activity during the pandemic: socio-psychological consequences and evaluation of prospects. *Laplage em Revista*, 7, 274-286. <https://doi.org/10.24115/s2446-622020217extra-a803p.274-286>
- Jiménez Hernández, D.J., Ortiz, J. J. G., & Abellán, M.T. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24, 1, 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Narcea.

- Latif, K.F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U. & Ullah, M. (2019). In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual). *Total Quality Management & Business Excellence*, 30(7-8), 768-791. <https://doi.org/10.1080/14783363.2017.1338133>
- López Rodríguez, S., & González González, D. (2013). *La evaluación del desempeño profesional en profesores de inglés desde su propia visión de la excelencia*. <http://hdl.handle.net/10481/28134>
- Lopez-Bastias, J.L.; Moreno-Rodriguez, R. & Diaz-Vega, M. (2020) Atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad: la herramienta ACAUNEES como parte del proceso de inclusión educativa. *Culture and Education*, 32:1, 27-42, 10.1080/11356405.2019.1705563
- Luna-Romero, Á. E., Vega Jaramillo, F. Y. & Luna Romero, M. E. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación en la consolidación de la Educación Superior a distancia en América Latina. *Conrado*, 15(67), 32-37. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Macheridis, N. & Paulsson, A. (2019). Professionalism between profession and governance: how university teachers' professionalism shapes coordination. *Studies in Higher Education*, 44(3), 470-485. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1378633>
- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- Mariduela, M. R. & Núñez Panta, P. (2022). Revisión bibliográfica del impacto de las Analíticas de Aprendizaje en entornos virtuales de Educación Superior. *Sinergias Educativas*, E1, 1-14. <https://doi.org/10.37954/se.v7i4.390>
- Marques Galego, C.C. (2014). *A profissao académica nas universidades e as políticas de educação superior: os casos de Portugal e Espanha*. Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona.
- Márquez Ibarra, L. & Madueño Serrano, M.L. (2016). Propiedades psicométricas de un instrumento para apoyar el proceso de evaluación del docente universitario.

- Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 182(2), 53-81.  
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/793>
- Mayorga Fernández, M.J., Gallardo Gil, M. & Madrid Vivar, M.D. (2016). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. *UTE Revista de Ciencias de l'Eucació*, 2, 6-22.  
<https://doi.org/10.17345/ute.2016.974>
- McKiernan, E. C., Schimanski, L. A., Nieves, C. M., Matthias, L., Niles, M. T., & Alperin, J. P. (2019). Use of the Journal Impact Factor in academic review, promotion, and tenure evaluations. *ELife*, 8. <https://doi.org/10.7554/eLife.47338>
- Méndez Tacuri, A.P. & Quevedo Arnaiz, N.V. (2022). La acción tutorial como propuesta innovadora para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. *Revista Cognosis*, 7(3), 143-162.  
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i3.5118>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A. & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 536-568. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- OECD (2017). The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation. *OECD Publishing*.  
<https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- Paniagua, A. & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The importance of Innovative Pedagogies. Educational Research and Innovation, *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Dickson-Deane, C., ... & Stine, J. (2022). 2022 *EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition*. Boulder, CO: EDUCAUSE. <https://www.learntechlib.org/p/221033/>
- Porta, L. (2017). La educación docente en cuestión. *Revista de Educación*, 12(12), 5-9.
- Pulido San Román, A. (2005). Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario. *Estudios de Economía Aplicada*, 23(3), 667-684.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30123308>
- Ramírez García, J.J. (2021). Estudio de la experiencia de usuario en los sistemas de gestión del aprendizaje. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1358-e1358. <https://orcid.org/0000-0001-8360-2215>

- Ramírez Hernández, M. & León Pérez, F. (2023). M-learning como herramienta para el aprendizaje adaptativo. *Human Review*, 12, 4767. <http://dx.doi.org/10.37467/revhuman.v12.4767>
- Santillán-Aguirre, J. P., Jaramillo-Moyano, E. M., Santos-Poveda, R. D., y Cadena-Vaca, V. D. C. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. *Polo del conocimiento*, 5(8), 467-492. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1599>
- Santos Rego, M.A. (2020). *La transferencia de conocimiento en educación: Un desafío estratégico (Vol. 55)*. Narcea Ediciones.
- Sarasa, M. C. (2018). Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes: una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés. *Revista de Educación*, 13, 223-225.
- Şentürk, C., & Baş, G. (2020). An overview of learning and teaching from the past to the present: New learning and teaching paradigms in the 21st century. *Paradigm shifts in 21st century teaching and learning* (pp. 1-19). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3146-4.ch001>
- Shams, S.R., & Belyaeva, Z. (2019). Quality assurance driving factors as antecedents of knowledge management: A stakeholder-focussed perspective in higher education. *Journal of the Knowledge Economy*, 10(2), 423-436. <https://doi.org/10.1007/s13132-017-0472-2>
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <http://hdl.handle.net/10481/15244>
- Sierra, J.C., Buena-Casal, G., Bermúdez, M.P. & Santos-Iglesias, P. (2009). Importancia de los criterios e indicadores de evaluación y acreditación del profesorado universitario de los distintos campos de conocimiento de la UNESCO. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(2). <http://hdl.handle.net/10609/2983>
- Silva, J. & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.

- Steinert, Y., O'Sullivan, P.S. & Irby, D.M. (2019). Strengthening teachers' professional identities through faculty development. *Academic Medicine*, 94(7), 963-968. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002695>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 171-184.
- Tejedor, J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327. [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art24.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf)
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. & Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario. Relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.172771>
- Torres-Toukoumidis, A. & González-Moreno, S.E. (2019). Gamificación en la Educación Superior: Estudio De Caso México y Ecuador. In V. Ojeda-Serna et al (coords.): *Perspectivas actuales de la Educomunicación. Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano* (1-10). Universidad Tecnica del Norte.
- Tummons, J. (2019). Teaching the new professionals: A recent history of teacher education and teacher professionalism in the further education sector in England. In S. Loo: *Professional Development of Teacher Educators in Further Education* (10-18). Routledge.
- UNESCO (2015). *Las Carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/758>
- Vargas-Murillo, G. (2021). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 62(1), 80-87. [http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v62n1/v62n1\\_a12.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v62n1/v62n1_a12.pdf)
- Vasquez, M., Dos Santos, V. & Ortiz, J.A.(2020). Active methodologies of learning and educational technologies in higher education. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 20(10), 51-59.

- Vermunt, J.D., Vrikki, M., van Halem, N., Warwick, P. & Mercer, N. (2019). The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 81, 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.009>
- Webb, A.S. & Tierney, A.M. (2019). Investigating support for scholarship of teaching and learning; we need SoTL educational leaders. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1635905>
- Wruck Timm, J. (2018). *O ciclo de vida profesional na docencia no stricto sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal estar a partir de narrativas (auto)biográficas*. Tese de Doutorado: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Yanes Cabrera, C.M., & Ries, F. (2013). Liderando el cambio: estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Fuentes*, 14, 105-124. <http://hdl.handle.net/11441/12885>
- Yurén Camarena, T., Pons Bonals, L. & Briseño, S. (2016). La ética del reconocimiento: clave en la transformación de las prácticas académicas. *Edetania*, 50, 17-31. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/16>
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.
- Zaharia, S. E., Potolea, D., Toma, S. & Murgescu, B. (2010). Romanian Qualifications Framework for Higher Education – a component of the european qualifications framework. *European Journal Qualifications*, 1, 4-19.

**CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE  
ENFERMERÍA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA  
DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**QUALITY OF INITIAL TRAINING FOR NURSING TEACHERS IN HIGHER  
EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL  
PEDAGOGY**

Luís Fernando Bogéa Pereira

Universidad Federal de Maranhão (PPGE/UFMA)

[luis.fernando@ufma.br](mailto:luis.fernando@ufma.br)

Maria Alice Melo

Universidad Federal de Maranhão (PPGE/UFMA)

[ma.melo@terra.com.br](mailto:ma.melo@terra.com.br)

**Resumen**

El texto presenta algunas reflexiones destinadas a subsidiar los debates derivados de las lagunas en la formación inicial de los profesores de enfermería en la enseñanza superior. Para ello, se problematiza esa formación, a partir de un currículo organizado por temas de estudio sobre contenidos relevantes para la formación pedagógica de enfermeros, independientemente de la licenciatura en enfermería, y se destaca la laguna desde el punto de vista de la legislación educacional. Sin embargo, desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica, buscamos algunas referencias analíticas presentes en esta teoría pedagógica que puedan subsidiar una forma alternativa de formación de profesores de enfermería en la enseñanza superior basada en el concepto de calidad en la proposición de esta teoría pedagógica, a partir del énfasis en la concepción del mundo, de la sociedad y de la educación, destacando los elementos que pueden calificar la naturaleza, propiedades y atributos deseables para un proceso de formación inicial de calidad. Para la Pedagogía Histórico-Crítica, la enseñanza de los saberes históricamente producidos y su apropiación por parte de los docentes deben estar en el centro de la formación, que debe desarrollarse a partir de la realidad concreta

y del compromiso político. En este sentido, la Pedagogía Histórico-Crítica defiende una formación docente basada en la valorización del conocimiento teórico y científico.

**Palabras clave:** Formación Inicial; Profesores de Enfermería; Educación Superior; Calidad.

### **Abstract**

The text presents some reflections intended to subsidize discussions arising from gaps in the initial training of nurse teachers in higher education. To this end, this training is problematized based on a curricular organization through topics of study on content pertinent to the pedagogical training of nurses, regardless of the degree in nursing, and the gap is highlighted from the point of view of educational legislation. Nevertheless, from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, we are looking for some analytical references present in this pedagogical theory that can support an alternative way of training nurse teachers in higher education based on the concept of quality in the proposition of this pedagogical theory, from the emphasis on the conception of the world, society and education, highlighting the elements that can qualify the nature, properties and desirable attributes for a quality initial training process. For Historical-Critical Pedagogy, the teaching of historically produced knowledge and its appropriation by teachers must be at the center of training, which must be developed based on concrete reality and political commitment. In this sense, Historical-Critical Pedagogy defends teacher training based on valuing theoretical and scientific knowledge.

**Keywords:** Initial Training; Nurse Teacher; Higher Education; Quality.

### **Introducción**

La formación docente es una producción que se realiza en un terreno permeado por condiciones materiales e ideológicas, donde los términos y correlaciones de fuerzas determinarán su curso o dirección y en consecuencia las prácticas pedagógicas, como objetos de esas prácticas, tendrán ciertos contornos que pueden constituir prácticas que emancipen al sujeto y promuevan transformaciones en sus contextos o prácticas que los preparen para el mantenimiento del orden económico y social vigente - el orden neoliberal.

En este sentido, cuando la formación docente es entendida en términos de determinaciones y relaciones sociales, y por lo tanto es ella misma constituida y constituyente de estas relaciones, se presenta históricamente como un campo de disputa hegemónica. Esta disputa se da desde la perspectiva de vincular las concepciones, la organización de los procesos y los contenidos subyacentes a la formación y, más ampliamente en las diferentes esferas de la vida social, a los intereses de clase (Niesvald, 2021).

Dado el poder latente que permea la formación y el antagonismo de intereses de clase, es fundamental comprender la calidad de esta formación, que presupone fundamentos filosóficos, ideológicos y políticos que se convierten en objetivos de formación que orientan las políticas educativas, los currículos y las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, es a partir de esta realidad objetiva que se debe entender el debate sobre la calidad de la formación docente, buscando alternativas para enfrentar los problemas que rodean esta formación (Niesvald, 2021).

Desde esta perspectiva, nuestra forma de entender la calidad de la formación inicial del profesorado, en este caso del profesorado de enfermería, difiere del estándar exigido por la sociedad capitalista y se basa en la perspectiva de la universalización y la garantía de la apropiación del conocimiento científico producido y acumulado históricamente por todos los hombres.

Es desde esta perspectiva de la calidad que la Pedagogía Histórico-Crítica se posiciona en defensa de una formación docente de calidad y comprometida con los intereses de la clase trabajadora, teniendo como eje principal el conocimiento sistematizado, que define la especificidad de la enseñanza a nivel académico (Saviani, 2011).

Así, la Pedagogía Histórico-Crítica se presenta como una alternativa para la emancipación humana a través de la socialización del conocimiento científico, filosófico y artístico en sus formas más desarrolladas. Por lo tanto, la formación del profesorado debe centrarse en la socialización de conocimientos que puedan contribuir a la producción de la naturaleza humana y superar el estado de exclusión en el que se encuentra la clase trabajadora en la sociedad capitalista (Saviani, 2015).

Es en esta dirección que la Pedagogía Crítico-Histórica, como teoría pedagógica contrahegemónica, ha entrado desde sus inicios en el campo de las ideas y prácticas

pedagógicas en defensa de la mejora de la calidad de la formación del profesorado, en oposición a aquellas pedagogías hegemónicas oficiales cuyos presupuestos limitan el desarrollo de las capacidades humanas, negando a la clase trabajadora el acceso y dominio de la cultura erudita a través del proceso de enseñanza-aprendizaje (Saviani, 2021).

Así pues, el reto consiste en superar el pragmatismo en el que está inmersa la formación del profesorado, en el caso de la enfermería. Cabe destacar que a partir de fines de los años 60 y 70, se evidenció que la formación de mano de obra técnicamente adecuada al perfil de los nuevos empleos subyugó aceleradamente a la formación profesional, tanto en la prescripción de sus contenidos, cada vez más pragmáticos, como en la prescripción de sus métodos y técnicas de enseñanza, cada vez más enfatizados. En las décadas siguientes y hasta finales del siglo XX, se produjo el auge de la concepción productivista, en medio de la cual surgieron simultáneamente la intensificación de las concepciones tecnicistas y los análisis filosóficos críticos de los límites/posibilidades de la formación en la sociedad capitalista, a la luz de los cuales se desarrolló la visión crítico-reproductivista (Saviani, 2019).

A finales del siglo XX, se produjo un auge de ideas pedagógicas cada vez más alineadas con las exigencias de la continua estructuración y reestructuración del capital, resumidas en lo que Saviani (2019) denomina "neoproductivismo" y sus vertientes, a saber, la neoescolástica expresado en la individualización del aprendizaje y la pedagogía de las competencias, y el "neotecnicismo", expresado en principios de administración y gestión de la enseñanza cada vez más alineados con las normativas empresariales, como la calidad total, el cumplimiento de objetivos cuantitativos y la evaluación sistemática del producto en detrimento del proceso.

Para Saviani (2000), pasando de la escolástica a la neoescolástica, del tecnicismo al neotecnicismo, del constructivismo al neoconstructivismo, llegamos al siglo XX con la expresividad de la lógica mercantil en los procesos de formación, orquestados por organizaciones internacionales, cuyas consignas eran y siguen siendo: calidad, productividad y equidad con la máxima racionalización y optimización de los recursos existentes.

De esta forma, estas organizaciones imponen a los países periféricos, como Brasil, una educación centrada en la dimensión estrictamente instrumental de la

educación frente a las nuevas dinámicas del capital. Es decir, pautas de formación productivistas, basadas en la ideología neoliberal que pretende ajustar dicha formación a las exigencias del mercado y a la lógica del sector productivo (Saviani, 2019b; Leher, 1999).

En las carreras de salud, incluida la enfermería, el vacío teórico en la formación docente ha sido llenado por iniciativas que basan sus actividades en una síntesis epistemológica compuesta por orientaciones escolásticas, los supuestos y métodos de la pedagogía de las competencias, entre otros (Pereira; Lages, 2013).

En este sentido, la formación del profesorado, tanto inicial como continua, necesita buscar otra posibilidad, ya que se vacía de su finalidad primera, que es posibilitar la universalización y apropiación del conocimiento históricamente producido por todos los hombres.

En esta condición de vaciamiento teórico, el saber hacer prevalece sobre cualquier otra forma de conocimiento, presentándose también bajo el disfraz de la competencia, que, basada en la rentabilidad y en la sociabilidad adaptativa, se aleja de los criterios sociales y éticos humanos. Esta superposición se presenta como un disfraz progresivo y seductor (Martins, 2010).

De esta manera, es necesario plantear una alternativa para la formación de los docentes de enfermería en la educación superior de enfermería basada en la construcción y apropiación de un conocimiento que esté al servicio del conocimiento de la realidad concreta, cuestionando esta realidad que se les presenta a los individuos y superando así los principios de la sociedad capitalista que han orientado la formación docente.

### **Objeto**

Analizar la formación de los profesores de enfermería en la enseñanza superior de enfermería, señalando las lagunas de esta formación y sugiriendo una alternativa para una formación de calidad de los profesores de enfermería.

### **Metodología**

Con base en el objetivo del estudio propuesto, se basó en el Método del Materialismo Histórico-Dialéctico (Marx, 2008; Netto, 2011) y en el procedimiento de investigación documental (Ludke; André, 1986). El procedimiento de investigación documental utilizó como fuentes de información la Resolución número 3 de 2001, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para los programas de pregrado en enfermería (DCN/ENF) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB - Ley 9394/96). Vale recordar que los documentos fueron accedidos en 2024 y están disponibles para consulta en la página web del Consejo Nacional de Educación. Una vez que tuvimos acceso a estos documentos, iniciamos un proceso de lectura sistemática, haciendo marcas y anotaciones. Buscamos identificar contenidos/disciplinas que tratasen de la formación de profesores de enfermería, en el caso del DCN/ENF, y orientaciones legales sobre la formación de profesores de enseñanza superior, en relación al LDB. Con esto en mente, presentamos la información recogida en este trabajo, que problematizaremos y analizaremos desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico y de los autores de la Pedagogía Histórico-Crítica, como Saviani (2019; 2021; 2011; 2005), Martins (2010), Duarte (2000; 2001; 2010).

### **Resultados y debates**

Existe una contradicción fundamental entre la universalización de la educación a todos los niveles y el concepto de calidad. La democratización del acceso podría ser inocua si la agenda política y económica no prioriza altos niveles de inversión en la infraestructura de las instituciones educativas, en este caso las instituciones públicas de educación superior (IES), incluyendo la formación inicial de los docentes, entre ellos los de carreras tecnológicas y licenciaturas como enfermería.

Una formación científica y cultural de alto nivel, inicial o continua, orgánicamente vinculada a condiciones materiales de trabajo adecuadas, puede emancipar intelectualmente a los profesores de modo que sean capaces de enseñar los contenidos históricamente producidos por la humanidad en su conjunto, comprendiendo los procesos de aprendizaje y construyendo sus propias actividades de enseñanza y evaluación (Rosa; Santos, 2015).

Este camino no es nuevo para los docentes de escuelas e IES públicas, y menos aún para los investigadores de la formación docente y el trabajo pedagógico, pero sí es una novedad histórica en las políticas y legislaciones gubernamentales, sobre todo cuando se trata de docentes de educación superior. Se ha insistido en aligerar y abaratar la formación docente y en programas de capacitación que buscan mejorar la enseñanza, pero la mayoría de ellos son fragmentados, dispersos, muchas veces de fundaciones vinculadas a empresas privadas y que, aun así, demandan altos niveles de financiamiento público y no aportan casi nada a la calidad de los procesos de formación docente, pues son paquetes reformistas y/o pedagógicos que vulgarizan el conocimiento de los docentes al ofrecerles técnicas que casi siempre no responden a los problemas de la práctica social (Rosa; Santos, 2015).

La formación de profesores de enseñanza superior prevista en el Plan Nacional de Educación (PNE), Ley 13.005/14, incluye elevar la calidad de la enseñanza superior y asegurar la institucionalización de una política nacional de valorización de los profesionales de la educación, aumentando el número de maestros y doctores, definiendo la financiación de la formación inicial por el poder público, como incentivo a la participación en programas de maestría y doctorado, a través de licencias remuneradas e incentivos a la calificación docente (Brasil, 2014).

Sin embargo, el PNE (2014) no contempla la institucionalización de políticas de formación docente que incluyan a todos los profesores en sus necesidades de formación, como es el caso de las experiencias institucionales con programas de formación continua centrados en la formación "pedagógica". Se incentiva la titulación vía posgrado, pero la falta de estandarización de estos programas puede haber imposibilitado la formación de docentes universitarios en estos espacios, lo que resulta contradictorio porque es en el escenario del posgrado donde se produce la legitimación de la inserción del docente universitario en la docencia de educación superior (Ramos et al., 2017).

El marco legal para la educación superior en Brasil es la LDB - Ley 9394/96, que define las directrices para la educación nacional, y el Decreto 220/97, que regula el Sistema Federal de Educación. Sin embargo, estos marcos legales dejan un vacío cuando no explican claramente las directrices para la formación de profesores universitarios que trabajan en este nivel de enseñanza (Pachane; Pereira, 2004).

En la historia de la LDB, podemos ver que el primer proyecto de ley, presentado por Octávio Elísio a la Cámara de Diputados en Brasilia en 1988, establecía en su artículo 54 que las condiciones de enseñanza en la educación superior serían "reglamentadas en los estatutos y reglamentos de las respectivas instituciones de enseñanza (Saviani, 2016).

Al mismo tiempo que este proyecto de ley circulaba en la Cámara de Diputados, el entonces senador Darcy Ribeiro presentó un nuevo proyecto de ley integral para la LDB, en el que proponía en el art. 74: "La preparación para el ejercicio de la docencia en la enseñanza superior se realiza a nivel de posgrado, en programas de maestría y doctorado, acompañada de la respectiva formación didáctico-pedagógica, incluso para posibilitar el uso de modernas tecnologías de enseñanza (Saviani, 2016 p. 160).

En un proceso de recorte del texto de la LDB, además de las posibles presiones de diversos sectores de la sociedad, cuyos intereses podrían ser contradichos por la exigencia de una mayor cualificación docente, entre otros recortes innecesarios, se omitió el texto final del artículo de la LDB: la necesidad de formación didáctico-pedagógica de los profesores universitarios, dejando: en el artículo 66 que la preparación para el ejercicio de la docencia en la enseñanza superior se hará a nivel de postgrado, principalmente en programas de maestría y doctorado (Pachane; Pereira, 2004).

Parece que la LDB no concibe un proceso de formación para la docencia en la enseñanza superior como tal, sino sólo como una preparación para la docencia en la enseñanza superior, que se resume en titulaciones académicas. Esto puede estar relacionado con los modelos de formación docente que se han establecido históricamente. En este sentido, Saviani (2008), refiriéndose a la formación docente, señala que existen dos modelos de formación docente, uno que denomina modelo cognitivo cultural de contenidos y otro modelo didáctico-pedagógico. Según el autor, en el primer modelo, el profesor es el que domina el contenido de las materias, y no hay preocupación didáctico-pedagógica. La cuestión didáctico-pedagógica se resuelve a través de la experiencia práctica y no es objeto de una formación sistemática.

También según Saviani (2008), en la universidad, por regla general, prevalece la idea de que los profesores necesitan dominar los objetos de la enseñanza, es decir, para ser profesor de una determinada materia, necesitan dominar esa materia. El cómo

enseñar, la forma, derivaría del propio conocimiento, según el principio quien sabe, enseña, si has aprendido, por ejemplo, enfermería clínica quirúrgica, sabes enseñar enfermería clínica quirúrgica (el subrayado es nuestro). Una vez garantizada la condición básica de qué enseñar y cómo enseñar, la forma se adquirirá en la propia práctica, siguiendo el principio de aprender haciendo.

Por el contrario, el modelo didáctico-pedagógico defiende que para ser profesor es necesario tener una formación específica en el aspecto didáctico-pedagógico. Sin embargo, tradicionalmente en la historia de la educación europea, la cuestión pedagógica ha tenido cierto sentido para el profesor de primaria, pero no para el de secundaria, y mucho menos para la formación superior.

En Brasil, según la LDB, la formación de profesores de enseñanza primaria se contemplaba a través de las Escuelas Normales Superiores, mientras que la formación de profesores de enseñanza media se mantenía en cursos de grado. Y en el caso de la enseñanza superior, se limita apenas a la preparación para la docencia en la enseñanza superior, resumida en el título académico, como señalamos anteriormente, condición que incluye la enseñanza superior en enfermería.

Cabe señalar que el DCNs/ENF aprobado en 2001 incluye en la organización del plan de estudios temas de estudio sobre contenidos pertinentes para la formación pedagógica de los enfermeros, independientemente de la titulación de enfermería. En el caso de las titulaciones de enfermería, se centra en la formación del profesorado para la docencia en Educación. Se basa en la legislación vigente de los órganos competentes para la formación del profesorado de educación básica. En este sentido, la formación del profesorado debe orientarse por dos normativas, una para el profesorado de educación básica y otra para el profesorado de formación profesional (Brasil, 2001; Santos et al., 2014).

En este sentido, entendemos que la legislación no prevé la formación para ser profesor en la enseñanza superior. Sólo dice que se preparará al profesorado en programas de postgrado, preferentemente másteres y doctorados, sin decir cómo y de qué forma se puede desarrollar esta formación. Sin embargo, los programas de posgrado "strictu sensu" tienen la función de formar investigadores de maestría y doctorado en el campo elegido, y no necesariamente profesores. En esta línea de razonamiento, deducimos que la LDB no concibe la docencia en la enseñanza superior como un

proceso de formación, sino como una preparación para la docencia en la enseñanza superior, que se llevará a cabo fundamentalmente en los programas de postgrado.

Por ello, el acceso a la profesión de profesor de enseñanza superior a través de un examen público exige la prueba de la competencia técnico-científica en detrimento de la prueba de la formación didáctico-pedagógica. De ahí que la gran mayoría de los profesores de la enseñanza superior, en particular los licenciados, como es el caso de la enfermería, incluso sin haber recibido ninguna formación para la enseñanza, vienen ejerciendo actividades docentes sin ningún conocimiento pedagógico, lo que dificulta la superación de obstáculos e incluso genera descontento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades (Rosemberg, 2000).

De este modo, entendemos que la formación del profesorado para la enseñanza superior no está regulada en forma de curso específico como en otros niveles. En general, la LDB admite que la base docente para este nivel de enseñanza puede prepararse en cursos de postgrado stricto sensu, pero no es obligatorio. Lo que se observa dentro de esta normativa es un vacío importante en el ámbito de la formación del profesorado de enseñanza superior, que pone en peligro la calidad desde la perspectiva que defendemos en este trabajo.

Frente a este vacío, existe un gran desafío: enfrentar las contingencias de las políticas de formación docente que defienden concepciones hegemónicas, apuntalando prácticas pedagógicas alineadas con el orden vigente o adaptadas a los cambios y demandas del mercado. A pesar de este vacío, creemos que puede ser abordado y llenado por otro tipo de formación docente que vaya en contra del orden vigente, basado en un modelo de formación docente en el que la construcción del conocimiento se ponga al servicio de la develación de la práctica social. Para ello, se requiere la orientación de una teoría pedagógica basada en este supuesto.

La teoría pedagógica histórico-crítica se propone afrontar este reto. Para ello, se presenta como un modelo teórico que tiene como fundamento filosófico el materialismo histórico-dialéctico y entiende el papel de la formación orientada al máximo desarrollo humano y para todos los individuos. Es a partir de estos presupuestos que se defiende la calidad de la formación docente en la enseñanza superior de enfermería.

Esta teoría pedagógica propuesta por Saviani (2011) presupone la formación del profesor como subsidio para la formación del alumno, ya que profesor y alumno deben

actuar activamente para que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga lugar. Así, profesor y alumno son sujetos sociales. Como el profesor es el mediador entre el conocimiento y el alumno, tiene el papel planificado e intencional de enseñar críticamente con el objetivo de preparar al sujeto a actuar para superar la alienación de las consecuencias producidas por las relaciones que existen en la sociedad capitalista.

Es en este proceso en el que se considera de suma importancia una formación del profesorado de calidad, ya sea inicial o continua. Saviani (2020) sostiene que los profesores necesitan tener un amplio bagaje cultural para formar a las personas a vivir en sociedad. Para el autor, si el profesor no tiene una visión histórica de cómo surgió la sociedad, cómo se desarrolló y qué tendencias tiene a cambiar, que es lo que sustenta el materialismo histórico-dialéctico, entonces ¿cómo va a formar a las nuevas generaciones? En esto consiste también el método pedagógico de la Pedagogía Histórico-Crítica: en el punto de partida de la práctica social, los alumnos tienen una visión sincrética y el profesor tendría que tener una visión sintética.

Tener una visión sintética significa que tienen claro cómo está constituida la sociedad, de dónde viene y hacia dónde va, para poder trabajar con sus alumnos y llevarlos a ese nivel. Si los profesores no tienen esta formación, ¿cómo podemos hablar de la calidad de la formación del profesorado? Según Saviani (2020), necesitamos profesores formados y no profesores formados en cursos cortos, profesores técnicos que dominen procedimientos y no tengan cultura. Entonces, es a partir de estas ideas y premisas que la Pedagogía Crítico-Histórica defiende una formación docente de calidad.

### **Conclusión**

Se considera que es en la educación superior donde el individuo estudiará su profesión y el profesor juega un papel fundamental en este proceso al mediar en la apropiación de herramientas teóricas y prácticas para comprender e intervenir en la realidad.

Hay que tener en cuenta que la legislación garantiza que los profesores universitarios puedan ser catedráticos si tienen un máster o un doctorado en un área específica, como es el caso de la enfermería, pero no garantiza que se formen como catedráticos. Falta formación para este profesorado.

Se podría pensar en las propias instituciones de educación superior como una posibilidad, a partir de una iniciativa de formación de estos docentes mediante propuestas que tengan respaldo teórico y lleven a los profesores a reflexionar sobre su práctica desde una perspectiva histórico-crítica.

En este sentido, para la Pedagogía Crítico-Histórica, la formación docente de calidad, ya sea inicial o continua, radica en la posibilidad de priorizar la formación de docentes cultos que comprendan la historicidad del mundo actual y sean capaces de identificar los componentes educativos dentro del mismo. De este modo, los docentes estarán capacitados para trabajar con los alumnos los problemas que plantea la práctica social, dándoles acceso a las herramientas a través de las cuales lograrán una comprensión de la realidad en la que los distintos aspectos que conforman la estructura social se irán elaborando progresivamente en forma de superestructura en su conciencia e incorporando como una especie de segunda naturaleza que conferirá una nueva calidad a la práctica social.

Así, ante los vacíos analizados en la formación de docentes de educación superior, en el caso de los docentes de enfermería, la Pedagogía Histórico-Crítica se erige como una posibilidad para sustentar una propuesta de formación que asegure los elementos planteados en lo que se entiende por calidad en una visión histórico-crítica.

### **Referencias bibliográficas**

- BRASIL. Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Nacional de Educación (2001). Cámara de Enseñanza Superior. Resolución CNE/CES n° 3 de 7 de noviembre de 2001. Establece las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Pregrado en Enfermería. Brasília: Ministerio de Educación y Cultura.
- BRASIL. Ley n° 13.005 (2014). Aprueba el Plan Nacional de Educación (PNE) y dicta otras disposiciones. Diario Oficial de la Unión, Brasilia, DF, 26 de junio de 2014. Sección 1, p.1.
- LEHER, R. (1999). *¿Un nuevo amo de la educación? La política educativa del Banco Mundial para la periferia del capitalismo*, p. 19-37. Disponible en: [https://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3\\_.pdf](https://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_.pdf)
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Investigación en educación: enfoques cualitativos*. EPU.

- MARX, K. (2008). *Contribución a la Crítica de la Economía Política. Traducción e introducción de Florestan Fernandes*. 2. ed. Expressão Popular.
- MARTINS, L. M. (2010). El legado del siglo XX para la formación del profesorado. En: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (eds). *La formación del profesorado: límites contemporáneos y alternativas necesarias*. Cultura Acadêmica.
- PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. (2004). La importancia de la formación didáctico-pedagógica y la construcción de un nuevo perfil del docente universitario. *Revista Iberoamericana de Educação*, 35(1), 1-13.
- PEREIRA, I. D. F.; LAGES, I. (2013). Orientaciones curriculares para la formación de profesionales de la salud: competencia o praxis. *Trab. Educ. Saúde*, 11(2), 319-338.
- RAMOS, E. M.; FARIAS, I. M. S.; RIBEIRO, M. I. (2017). Tejiendo los hilos sobre la formación pedagógica del profesorado universitario. *Lenguas, educación y sociedad. Teresina*, 1(2).
- ROSA, S. V. L.; SANTOS DOS, W. B. (2015). El trabajo docente y la calidad de la educación básica: una crítica a las directrices del banco mundial. *Líneas Críticas*, 46, 665-687.
- ROSEMBERG, D. S. (2000). El proceso de formación continua del profesorado universitario: de lo instituido a lo instituyente. En: *XXIII Reunión Anual de la Asociación Nacional de Postgrado. Grupo de Trabajo de Formación Docente*. Caxambu - MG.
- SANTOS, et al. (2014). El grado de enfermería en Brasil (1998-2001): una revisión de la literatura. *Hist. Enf. Ver. Eletr*, 5(2), 224-238.
- SILVA, J. C. da; NIESVALD, K. T. S. (2021). La calidad de la educación desde la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica: algunas notas. *Rev. HISTEDBR On-line*, 21(e021050), 1-27.
- SAVIANI, D. (2016). *El derecho de la educación: LDB: trayectoria, límites y perspectivas*. 13. ed. rev. actual y ampliada. Autores Asociados .
- SAVIANI, D. (2008). El curso de pedagogía y la formación de educadores. *Perspectiva*, 26(2), 641-660.
- SAVIANI, D. (2019a). *Pedagogía histórico-crítica, cuarenta años: nuevos enfoques*. Autores Asociados.

- SAVIANI, D. (2011). *Pedagogía histórico-crítica: primeras aproximaciones*. 11 ed. rev. Autores Asociados.
- SAVIANI, D; MARTINS, M. F; CARDOSO, M. M. R. (2015). Entrevista a Dermeval Saviani: La catarsis en la pedagogía histórico-crítica: la concepción de Saviani. *Crítica Educativa*. Sorocaba-SP, 1(1), 163-217  
<https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.29> .
- SAVIANI, D. (2019b). *Historia de las ideas pedagógicas en Brasil*. Autores Asociados.
- SAVIANI, D. (2021). *Escuela y democracia*. 44<sup>a</sup> ed. Autores Asociados.
- SAVIANI, D. (2000). *Educación brasileña: estructura y sistema*. Autores Asociados.
- SAVIANI, D; MARTINS, M. F; REZENDE, A. C. (2020). Entrevista a Dermeval Saviani: La conciencia filosófica en la pedagogía histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, 20(e020018), 1-24.

**FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE  
QUE ATIENDE A ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD  
DESDE LOS CONSTRUCTOS TEÓRICOS EN EL CONTEXTO  
COLOMBIANO**

**STRENGTHENING THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS WHO  
ATTEND STUDENTS WITH DISABILITIES FROM THE THEORETICAL  
CONSTRUCTS IN THE COLOMBIAN CONTEXT**

Dayra Esther Iriarte Pérez

[dayraestip@hotmail.com](mailto:dayraestip@hotmail.com)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas (Venezuela)

**Resumen**

La educación es un derecho universal, el objetivo de la inclusión es garantizar calidad educativa a todos los estudiantes en igualdad de oportunidades. El marco normativo colombiano aseguró el acceso de personas en condición de discapacidad a las escuelas regulares de su contexto. En la Institución Etnoeducativa Técnica en Agroindustria y Sistemas de San Pablo, del municipio de María La Baja se identificaron barreras que impiden el goce de este derecho; en consecuencia, se realizó una investigación con el propósito de “Generar constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes en condición de discapacidad”. Orientada por el paradigma interpretativo, como método de análisis la teoría fundamentada. En relación con los hallazgos emergieron cuatro categorías: percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva, necesidad de formación docente para la atención en procesos de inclusión, adaptación curricular y participación y apoyo familiar. Los informantes destacaron disparidad entre la norma y la realidad, falta de formación docente en atención a la diversidad, ausencia de currículo flexible y de seguimiento y control; falta de apoyo gubernamental, necesidad de un equipo multidisciplinar y poca participación del padre de familia en la educación de sus hijos.

**Palabras clave:** docente, discapacidad, educación inclusiva, prácticas pedagógicas, estudiante en condición de discapacidad.

**RASGOS QUE CARACTERIZAN EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL  
CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**CHARACTERISTICS OF TEACHING PERFORMANCE IN THE  
CONTEXT OF HIGHER EDUCATION**

Edgar Efraín Obaco Soto

Grupo de Investigación CoL-Training, GI-SANTODOMINGO-12-2019,

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

[eeobaco@pucesd.edu.ec](mailto:eeobaco@pucesd.edu.ec)

Yullio Cano de la Cruz

Grupo de Investigación CoL-Training, GI-SANTODOMINGO-12-2019,

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

[ycano@pucesd.edu.ec](mailto:ycano@pucesd.edu.ec)

Gloria Raquel Ramírez Calderón

Universidad Tecnológica en Línea UTEL

[sraquel72@gmail.com](mailto:sraquel72@gmail.com)

María Fannery Suárez Berrío

Grupo de Investigación CoL-Training, GI-SANTODOMINGO-12-2019,

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

[mfsuarez@pucesd.edu.ec](mailto:mfsuarez@pucesd.edu.ec)

**Resumen**

El rol docente es un indicador clave para alcanzar calidad de la educación en la sociedad actual. Este estudio pretende identificar los rasgos que caracterizan el desempeño docente como elemento fundamental de la acción educativa. El enfoque es cualitativo, diseño hermenéutico y tipo de investigación etnográfica; la muestra estuvo constituida por ocho docentes universitarios. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la observación directa, de tipo no participante, aplicada mediante fichas de

observación, cuyos resultados se registraron en un diario de campo; también se realizaron historias de vida y entrevistas para triangular la información obtenida. Los resultados evidenciaron que las categorías que marcan el desempeño docente están relacionadas con la metodología, dominio disciplinar, evaluación, valores; detectando deficiencias asociadas a otras categorías como enfoques pedagógicos y didácticos tradicionales, falta de contextualización y adaptabilidad, gestión de la convivencia, resistencia al cambio, falta de creatividad e innovación, habilidades digitales, atención a la diversidad, inclusión en el aula. Se concluye que el desempeño docente está condicionado por una serie de aspectos multifactoriales asociados al contexto, ambiente institucional, formación inicial y perfeccionamiento profesional, pero sobre todo influyen elementos actitudinales y axiológicos que determinan los estilos de la docencia y su desempeño.

**Palabras clave:** aprendizaje; calidad de la educación; evaluación; educación; enseñanza.

#### **Abstract**

The teaching role is a key indicator for achieving quality education in today's society. This study aims to identify the features that characterize teaching performance as a fundamental element of educational action. The approach is qualitative, hermeneutic design and ethnographic research type; the sample consisted of eight university teachers. For data collection, the technique of direct observation was used, of the non-participant type, applied by means of observation cards, whose results were recorded in a field diary; life histories and interviews were also conducted to triangulate the information obtained. The results evidenced that the categories that mark teaching performance are related to methodology, disciplinary mastery, evaluation, values; detecting deficiencies associated with other categories such as traditional pedagogical and didactic approaches, lack of contextualization and adaptability, coexistence management, resistance to change, lack of creativity and innovation, digital skills, attention to diversity, inclusion in the classroom. It is concluded that teaching performance is conditioned by a series of multifactorial aspects associated with the context, institutional environment, initial training and professional development, but

above all, attitudinal and axiological elements that determine teaching styles and performance.

**Keywords:** learning; quality of education; evaluation; education; teaching.

### **Introducción**

El desempeño docente es un tema de creciente interés en el ámbito de la educación, dado que la calidad de la enseñanza impacta significativamente en los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes. En este contexto, resulta relevante examinar los rasgos que determinan el quehacer de los profesores, ya que esto permite implementar medidas para potenciar su labor (Martínez et al., 2020).

En el contexto educativo contemporáneo, el desempeño docente se erige como un factor crítico que moldea la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes. Fullan (2019) destaca la importancia de la calidad de la profesión docente como un factor determinante en el rendimiento académico. Zaldívar y Quintal (2021) definen el desempeño docente como un conjunto complejo de acciones, funciones, capacidades y desarrollo profesional que influyen directamente en el proceso educativo. Esta comprensión es fundamental, ya que subraya la relevancia de los educadores como pilares esenciales en la formación y desarrollo de los individuos dentro de la sociedad actual.

Numerosos estudios han corroborado la estrecha vinculación entre el desempeño docente y la calidad educativa. Acosta (2019) reveló la estrecha vinculación entre el desempeño docente y la calidad educativa, sin embargo, existen deficiencias en la preparación profesional y motivación de los docentes de la región. Por su parte, Herrera y Valero (2021), expusieron la prevalencia del Burnout y la repercusión negativa tanto en la salud mental de los profesionales como en la calidad del desempeño profesional. Asimismo, se identificaron factores de riesgo específicos en este contexto, tales como la sobrecarga de trabajo y la falta de respaldo institucional. Así mismo, Esto se refleja en estadísticas alarmantes, como en el caso de Ecuador, donde solo el 31.4% de los docentes muestra un desempeño considerado bueno, mientras que el 68.6% restante se cataloga como regular (Silva, 2022).

De acuerdo con Guerra et al. (2019), se destaca que la formación inicial y continua de los profesionales docentes desempeña un papel crucial en su rendimiento. A

pesar de ello, la gran parte de los programas de capacitación para profesores. No abordan de manera adecuada los aspectos pedagógicos y didácticos, lo que podría repercutir en el proceso de enseñanza al limitar su capacidad para impartir clases de manera efectiva. Esta disparidad subraya la necesidad urgente de una formación rigurosa y un compromiso profesional más sólido por parte del cuerpo docente para mejorar los estándares educativos.

La complejidad del desempeño docente se ve influenciada por una serie de factores interrelacionados, que incluyen las metodologías didáctico-pedagógicas, las habilidades de enseñanza, las condiciones laborales, las estrategias de evaluación utilizadas en el aula, las actitudes y valores fomentados en el contexto institucional (Quispe, 2020; Gómez y Valdés, 2019). Comprender estos aspectos de manera detallada es crucial para avanzar hacia una educación más efectiva y adaptada a las demandas contemporáneas.

Los factores que inciden en el desempeño docente son multifacéticos. Peniche et al., (2020) mencionan que existen factores externos como los recursos, materiales disponibles, la estabilidad laboral y la carga horaria también inciden en la participación y el compromiso de los docentes. Estos elementos no solo influyen en el entorno laboral de los educadores, sino que también desempeñan un papel relevante en la capacidad para brindar una enseñanza efectiva y comprometida.

Del mismo modo, Zaldívar y Quintal (2021) identifican la actitud, los elementos familiares, la conexión entre los servicios institucionales y la predisposición al trabajo en equipo como indicadores clave que influyen en el desarrollo de una docencia efectiva. Por lo que el desempeño docente determina la capacidad profesional de un docente, necesaria para responder a las demandas sociales y laborales actuales (Jiménez y Jaime, 2023), en un entorno educativo que enfrenta desafíos cada vez más exigentes.

En sintonía con lo expuesto, Vilcamango et al. (2021) señalan que un docente con buen desempeño debe construir una interacción efectiva entre su conocimiento, el uso de estrategias didácticas adecuadas y el empleo de recursos pertinentes.

La relevancia de este estudio radica en la contribución al conocimiento educativo, al ofrecer una información relevante y detallada sobre los factores que afectan el desempeño docente. Al proporcionar una base sólida sobre aquellos factores que afectan el desempeño de un profesor se pueden diseñar programas de formación

docente más efectivos e implementar políticas y estrategias que mejoren significativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En un contexto donde se reconoce la importancia de los educadores como agentes de cambio social, este estudio adquiere una relevancia significativa.

También se aborda la necesidad urgente de comprender y optimizar el desempeño docente, no solo como un imperativo académico, sino como una respuesta directa a los desafíos educativos contemporáneos. Se pretende ofrecer una visión comprehensiva que contribuya a mejorar la formación de los profesionales de la educación y, en última instancia, a elevar los estándares educativos.

Es importante identificar aquellos aspectos que influyen en el desempeño docente, para fortalecerlo o mitigar obstáculos que lo limiten, para mejorar la calidad de la educación impartida. Para lograr este propósito, es crucial analizar detenidamente los elementos que configuran la labor del docente y explorar estrategias efectivas que promuevan un ambiente de aprendizaje estimulante y de alta calidad.

El desempeño docente, según el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2023), define el desempeño docente como el ejercicio de la docencia expresado en acciones didácticas-pedagógicas que favorecen el aprendizaje y que está determinado por la calidad de la formación inicial recibida y por el desarrollo profesional, actualización y formación continua del profesorado. García (2023) subraya que la actualización constante es crucial para que los docentes puedan responder eficazmente a las demandas educativas cambiantes.

La evaluación, aunque fundamental en la cultura educativa, aún no está completamente consolidada como proceso formativo. Esta no debe ser vista como un acto fiscalizador, sino como una herramienta para mejorar el desempeño docente (Martínez et al., 2020; Peniche et al., 2020). La evaluación del desempeño identifica fortalezas, debilidades y áreas de mejora, elevando así los estándares profesionales (Martínez et al., 2020).

Las variables que afectan el desempeño docente incluyen características personales, trayectoria académica y laboral, así como habilidades propias para la enseñanza y aprendizaje (Gonzales, 2022). Además, la capacidad del docente para adaptarse a las necesidades individuales y gestionar eficazmente el entorno del aula son rasgos indiscutibles de un desempeño docente eficiente (Peniche et al., 2020).

En definitiva, el desempeño docente se define por la capacidad de generar aprendizaje efectivo mediante acciones pedagógicas fundamentadas en la formación continua y la capacidad de adaptación a las dinámicas educativas contemporáneas.

### **Objetivos**

Identificar los rasgos que caracterizan el desempeño docente como elemento fundamental de la acción educativa en el contexto de la Educación Superior.

### **Muestra y/o participantes**

Las unidades de análisis seleccionadas correspondieron a siete profesores: 1) uno de Educación Básica, del tercer nivel y el paralelo A, de la asignatura Jesucristo y la Persona de hoy; 2) un docente de la Carrera de Enfermería de segundo nivel paralelo A, en la asignatura Salud, contexto, nacional e internacional; 3) una docente de la carrera de Enfermería, de séptimo nivel con la asignatura de Cuidados de Enfermería; 4) un docente de la carrera de Educación Básica, perteneciente al tercer nivel del paralelo A, en la asignatura de Artes Plásticas; 5) un profesor de la carrera de Arquitectura del tercer nivel paralelo A, de la materia Historia de la Arquitectura; 6) un docente de la asignatura Contextos e Interculturalidad de la carrera de Fisioterapia de segundo nivel y 7) una docente de la Carrera de Contabilidad y Auditoría de cuarto nivel paralelo A, en la asignatura de Sistema de Costos.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

La investigación fue de tipo Etnográfica, caracterizada por el trabajo de campo que permitió realizar generalizaciones sobre el desempeño docente como un comportamiento humano, donde la educación constituye un sistema social y cultural. Se enmarca bajo un enfoque cualitativo, empleando métodos de recopilación de datos no estandarizados, los cuales permitieron explorar a profundidad y de forma detallada el fenómeno de estudio (Hernández et al, 2014).

La investigación se caracterizó por tener un diseño hermenéutico, pretendiendo comprender e interpretar el fenómeno de estudio, guiada por un razonamiento inductivo y abierto apoyado en la deducción que facilitó el establecimiento de las categorías, que

surgieron directamente del contenido de las entrevistas y observaciones realizadas (Quintana y Hermida, 2019).

El desarrollo de la investigación se basó en las técnicas de observación directa, de tipo no participante, además, se utilizaron fichas de observaciones para registrar las clases observadas, una por cada observación. La información obtenida se registró en un diario de campo que resumió todas las observaciones realizadas durante diez semanas, cinco del primer parcial y las cinco semanas del segundo parcial del periodo académico 202302. Además, se realizaron historia de vida que proporcionó información relevante para comprender los elementos que inciden en el desempeño docente desde la perspectiva de los protagonistas; esta información se complementó con entrevistas a profundidad para la posterior triangulación de la información que permitió determinar las categorías emergentes en la investigación.

Los datos recopilados se procesaron utilizando el software ATLAS.ti, versión 23. Se aplicaron técnicas de análisis de datos, incluyendo el análisis documental y la triangulación, para contrastar los rasgos más destacados del desempeño docente.

Durante la investigación, se empleó una ficha como guía en cada una de las 8 observaciones realizadas. Para complementar dicho instrumento, se realizó un diario de campo con descripciones detalladas y puntos de vista de cada observación. Finalmente, se desarrolló una historia de vida a profundidad.

### **Resultados alcanzados**

Una de las categorías encontradas hace referencia a las metodologías utilizadas en el desarrollo de las clases. En relación con lo descrito se observó que los docentes investigados diversifican e integran de manera efectiva diferentes métodos, actividades, recursos y enfoques pedagógicos. Durante las observaciones realizadas, se pudo apreciar cómo el uso de herramientas tecnológicas innovadoras se combinaba con métodos tradicionales, proporcionando así un entorno dinámico de aprendizaje. Esta diversificación en el uso de las metodologías reflejó una adaptación exitosa a las necesidades individuales de los alumnos. Estos rasgos reflejan la incidencia de la competencia didáctico-metodológica en la capacidad del docente para generar un ambiente propicio de aprendizaje, lo que refleja un destacado desempeño en las tareas educativas.

Respecto a la categoría dominio disciplinar y curricular, los docentes conocen, comprenden y tienen experticia del área del saber que enseñan, manejan el conocimiento científico de la asignatura y su didáctica, Por otra parte, comprenden la estructura curricular, la articulación interdisciplinar y cómo se aplica la teoría en la práctica, lo que se traduce en una adecuada gestión del aprendizaje. Este conjunto de habilidades y atributos denotan un buen desempeño, el mismo que se ve reflejado en los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes.

Por otra parte, la categoría evaluación, se pudo apreciar un desempeño docente discreto, debido al deficiente manejo y poco variado de las formas y mecanismos de evaluación que en algunos casos resulta poco objetivo y que no refleja la veracidad de los resultados alcanzados, pues la evaluación solo cumple una función de certificación y no permite registrar las fortalezas y debilidades en el aprendizaje de los estudiantes.

Regularmente, la evaluación se reduce a pruebas objetivas, exposiciones y actividades reproductivas estos mecanismos no permiten desarrollar un proceso de reflexión crítica del estudiantado, ni ofrece una percepción completa del desempeño de los estudiantes; mucho menos evidencia la adquisición de las competencias profesionales. El dominio del proceso de evaluación, da lugar a dos subcategorías: el acompañamiento y seguimiento al aprendizaje son fundamentales para el rol docente, ya que van más allá de la simple transmisión de conocimientos. Estas prácticas permiten identificar y abordar desafíos en el proceso formativo, facilitando la implementación de estrategias efectivas para reforzar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar su desempeño académico.

Otra categoría emergente es la relacionada con la vivencia de valores. Los docentes enfatizan la importancia de cultivar actitudes y valores como elementos fundamentales en el aula, promoviendo un ambiente propicio para el aprendizaje mediante la motivación intrínseca, relaciones cercanas, y comunicación efectiva. Sin embargo, existe una brecha en la plena consolidación de esta práctica. Se identifican deficiencias como la falta de coherencia entre el discurso y la acción, y una integración limitada de valores en las actividades educativas diarias. Mejorar la evaluación, la gestión de conflictos, y promover una convivencia basada en valores son desafíos clave para fortalecer el impacto educativo en la formación axiológica de los estudiantes.

Existen múltiples factores y rasgos que marcan el desempeño docente; si bien se observó desempeños destacado, no obstante, es importante considerar que se registraron ciertas deficiencias en varios aspectos, como falta de contextualización y adaptabilidad a las situaciones de aprendizaje, la deficiencias en las relaciones estudiante – profesor, resistencia al cambio lo que genera poca creatividad e innovación del aprendizaje, falta de desarrollo de las competencias digitales, dificultades en la atención a la diversidad e inclusión en el aula, entre otros, son algunos de los temas pendientes y puntos críticos que deben ser atendidos.

La presencia de estas deficiencias condiciona el desempeño docente afectando la capacidad para guiar y dirigir los procesos formativos de manera efectiva, cuestión que no permite adaptarse a diferentes contextos y responder de forma pertinente y proactiva a los desafíos del mundo moderno y de la educación actual.

### **Discusión**

Los hallazgos de este estudio resaltan la metodología utilizadas por los docentes como una de las principales categorías para evaluar su desempeño, según Peralta y Guzmán (2020), enfatizan que el desempeño del docente se ve supeditado al manejo efectivo de la didáctica y la gestión de clase. Delgado (2019) agrega que la implementación adecuada de técnicas y estrategias didácticas requieren comprensión teórica y alineación con los objetivos y contenidos de la clase. Estos aspectos son corroborados por Nebot et al. (2003), quienes subrayan la influencia significativa de la metodología en la adquisición de aprendizajes. Seivane y Brenlla (2021) destacan la importancia de integrar recursos didácticos para involucrar activamente a los estudiantes. Mantenerse actualizado con diversas metodologías y recursos tecnológicos es esencial para gestionar eficazmente el aprendizaje y mejorar el desempeño docente, como indican Vilcamango et al. (2021) al enfatizar el manejo eficiente del tiempo, el uso de material didáctico adecuado y la aplicación de evaluaciones efectivas como elementos determinantes para la calidad del aprendizaje.

El dominio disciplinar de los contenidos de aprendizaje y la experticia en el manejo de la asignatura por parte del docente resultan indispensables para la calidad del desempeño. Estos resultados concuerdan con los planteamientos de Torres (2014); Escudero y Carrillo (2020); Esquerre y Pérez (2021), quienes enfatizan que el dominio

del contenido disciplinar es fundamental para la labor docente, pues permite presentar la información de forma clara, coherente y precisa, favorece una mejor adaptación de las estrategias didácticas al proceso de aprendizaje y en última instancia, proporciona seguridad y confianza para realizar las tareas de enseñanza.

En sintonía con lo anterior, Seivane y Brenlla (2021), señalan que el buen desempeño docente se evalúa por la sólida experiencia en el dominio del saber científico, la comprensión de los temas, la habilidad para relacionar conceptos y promover un análisis profundo. Así mismo, Tóala et al. (2020), indica que es esencial poseer un conocimiento amplio de la disciplina y mantenerse actualizado, ya que estos son aspectos básicos para ofrecer una enseñanza de calidad, pues la carencia de conocimiento merma la capacidad de enseñar o guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, García (2023) explica que el dominio disciplinar requiere una capacitación y actualización constante y un conocimiento teórico-práctico amplio, habilidades que son fundamentales para alcanzar el éxito en la docencia

Respecto a la evaluación como un indicador del desempeño docente, se expresa en la variedad de métodos aplicados para conocer el progreso individualizado de los estudiantes con una perspectiva inclusiva, en función de los diferentes estilos de aprendizaje. Es así como Gantier (2021) destaca que la eficacia del desempeño de un profesor se evidencia en los resultados alcanzados por los estudiantes, los cuales se registran en los diferentes mecanismos y procesos de evaluación, por tanto, un docente que tiene buen desempeño sabe evaluar, superando los exámenes y métodos tradicionales. Según Espinoza (2022), la evaluación va más allá de los estudiantes, puesto que permite evaluar también a los docentes a identificar limitaciones teóricas y metodológicas, permitiéndoles mejorar en las estrategias para impulsar así la calidad educativa, la cual caracteriza a un docente con buen desempeño.

En relación con la evaluación, se destaca la relevancia del acompañamiento y seguimiento cercano del docente en el progreso de la formación de los alumnos. Al respecto Williams (2022), indica que el acompañamiento pedagógico, a través de una adecuada aplicación de conocimientos en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades en el aula, puede contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje.

Por otra parte, un espacio de aprendizaje progresa principalmente en función de una formación humana, donde priman los valores y actitudes que enriquecen la

convivencia, convirtiéndose en elementos mediadores del proceso de enseñanza - aprendizaje. En consecuencia, Tóala et al. (2020), plantean que el ambiente, la motivación, disposición a la flexibilidad, puntualidad y la comunicación efectiva ayudan a identificar la apropiación del docente frente a los valores y actitudes. En este sentido, es importante que los docentes creen una relación cordial con sus estudiantes para construir un ambiente óptimo en el aula de clase, estos rasgos son indicadores de un efectivo desempeño del docente.

Los hallazgos de este estudio dejan claro que al crear un ambiente que sea positivo y motivador, marcado por los más altos valores humanos; estos valores son manifestaciones de un buen desempeño docente. Al respecto, Ramos y López (2019) afirman que en un ambiente de aula adecuado intervienen varios factores, entre los que destacan los valores que se traducen en prácticas profesionales de éxito y que modelan comportamientos ejemplares en la clase. En la misma línea Castro y Morales (2015), destacan la relevancia de construir un clima de solidaridad, buen trato, diálogo y respeto por las diferencias individuales, la construcción de estos ambientes no es fácil de lograr, requiere de experiencia y competencias para un manejo correcto del grupo y gestión de la convivencia. Los mismos autores plantean que los docentes con altos niveles de desempeño prestan atención a todas estas variables.

Hay ciertas áreas de mejora que afectan negativamente el desempeño docente, tales como habilidades pedagógicas poco desarrolladas, la adhesión a métodos tradicionales, y la resistencia al cambio que limita la innovación y la adaptabilidad en el aula. Además, se observa una carencia en competencias digitales y dificultades para la atención a la diversidad. Estos hallazgos difieren de lo expuesto por Merlyn et al. (2018) al señalar que existe varios aspectos que dificultan el desempeño docente “el número de alumnos en clase, las prácticas y estrategias de aprendizaje o metodológicas, la planeación de clases, la gestión del ambiente, la gestión curricular, los procesos de evaluación empleados” (p. 334). Por otro lado, Ortiz et al. (2024) explica que el desempeño del docente se ve afectado por la sobrecarga laboral y la falta de un ambiente escolar respetuoso y colaborativo. El apoyo administrativo y la mala relación con los estudiantes también obstaculiza su desarrollo profesional y personal.

Estas dificultades subrayan la complejidad del entorno educativo y la necesidad urgente de implementar estrategias integradas que fortalezcan el desempeño docente.

Estos factores no solo afectan el aprendizaje de los estudiantes, dificultando su preparación para enfrentar desafíos profesionales futuros, sino que también influyen en la calidad general de la educación superior, comprometiendo su capacidad para mantenerse relevante y competitiva a nivel global.

A partir de este estudio se puede investigar sobre programas de desarrollo profesional para fortalecer el desempeño del docente y promover la innovación en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Además, emerge la posibilidad de explorar temas relacionados con la atención a la diversidad y el desempeño docente en pos de atender las necesidades educativas de la diversa fauna social en la educación superior.

### **Conclusiones**

Los docentes que emplean metodologías variadas y flexibles, integrando recursos tecnológicos con enfoques tradicionales, crean entornos de aprendizaje dinámicos y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes muestran mejor desempeño en la práctica de la docencia. Esta diversificación es crucial para facilitar una comprensión profunda de los contenidos y promover un aprendizaje efectivo.

Se destaca la importancia del dominio de los contenidos disciplinares por parte de los docentes. El conocimiento profundo del área de especialización no solo facilita la claridad y coherencia en la enseñanza, sino que también permite una adecuada articulación entre la teoría y la práctica, contribuyendo al éxito académico de los estudiantes.

La capacidad del docente para planificar, ejecutar y gestionar los resultados del proceso de evaluación emerge como un indicador clave del desempeño docente. Aquellos docentes que implementan una variedad de métodos de evaluación, incluyendo el seguimiento y acompañamiento cercano al estudiante, no solo facilitan la identificación temprana de fortalezas y áreas de mejora, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje reflexivo y personalizado.

La importancia de cultivar valores y actitudes positivas en el contexto educativo es producto de una adecuada gestión del docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Aunque se identifican esfuerzos por parte de los docentes para promover la motivación intrínseca y la comunicación efectiva, existe una brecha entre la teoría y la

práctica, evidenciando la necesidad de un enfoque más integrador y coherente en la formación axiológica de los estudiantes.

Aunque se han registrado desempeños destacados entre los docentes, también se han identificado áreas de mejora, como la capacidad de adaptación a la diversidad estudiantil, la capacidad para hacer realidad la inclusión educativa, integración de la formación técnica con la humana, la resistencia al cambio, falta de creatividad y poca iniciativa para innovar el aprendizaje, entre otros. Estos hallazgos acentúan la urgencia de la implementación de programas de desarrollo profesional continuo diseñados específicamente para responder a estas necesidades formativas del profesorado, con la finalidad de elevar los estándares de desempeño profesional docente y fortalecer la excelencia educativa.

El desempeño docente está influenciado significativamente por el entorno institucional y las condiciones laborales. Factores como la carga horaria, la estabilidad laboral y el apoyo institucional emergen como determinantes clave que afectan la capacidad de los docentes para impartir una enseñanza efectiva y comprometida.

### **Referencias bibliográficas**

- Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina. Análisis Comparativos de Políticas de Educación*. IPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375590.locale=es>
- Castro, M., y Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Delgado, I. M. A. (2019). Desempeño docente y su influencia en el aprendizaje del estudiante del bachillerato en Manta. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 819-835. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1128>
- Escudero, D. I., y Carrillo, J. (2020). El Conocimiento Didáctico del Contenido: Bases teóricas y metodológicas para su caracterización como parte del conocimiento especializado del profesor de matemáticas. *Educación matemática*, 32(2), 8-38. <https://doi.org/10.24844/em3202.01>

- Espinoza, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Conrado*, 18(85), 120-127.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n85/1990-8644-rc-18-85-120.pdf>
- Esquerre, L.A. y Pérez, M.A. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2).  
<http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65.  
<https://doi.org/10.14244/198271993074>
- Gantier, S. F. (2021). Estrategias de evaluación de competencias en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de psicología. *Revista Docentes 2.0*, 11(1), 5-10. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.141>
- García, C. (miércoles, 18 octubre de 2023). *El papel del docente en la actualidad*. Cursos Femxa.es. <https://www.cursosfemxa.es/blog/papel-docente-actualidad>
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 479-515.  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>.
- Gonzales, R. (2022). Desempeño docente y logro de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 4(2), 25-44.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.002>
- Guerra, M., Leyva, Y. E., y Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes de México. *Publicaciones*, 49(1), 137–149. <https://doi.org/10.17561/rnei.v14.n1.15>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación (6a ed.)*. McGraw-Hill. <https://cutt.ly/rwKurO3I>
- Herrera, P. J., y Valero, M. L. (2021). El Síndrome de Burnout como factor que afecta al desempeño de los docentes en la Unidad Educativa Israel. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 3–13. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i6.2312>
- Jiménez, A. D., y Jaime, J. I. (2023). Desafíos de la educación superior en la era actual: perspectivas sistemáticas en el siglo XXI. *EKTENOS*, 1(2), 53-68.  
<https://uhektenos.com/index.php/Uhektenos/article/view/32/21>
- Martínez, G. I., Esparza, A. Y., y Gómez, R. I. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE Revista Iberoamericana para la*

- Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e108.  
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Merlyn, M. F., Acurio, C. V., Cabezas, C. B., Orbe, C. E., y Riera, W. L. (2018). Rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores de la PUCE matriz en las funciones de docencia e investigación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 331-349. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100331>
- Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2023). *Desempeño Docente*. <https://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente-sne/>
- Nebot, J., Campillo, M., y Pérez, J. (2003). Influencia de la metodología docente en la adquisición rápida de conocimientos. *Educación Médica*, 6(1), 31-37. <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n1/original1.pdf>
- Ortiz, M. Á., Ortiz, C. P., Chango, M. C., Cuenca, C. E., y Ortiz, P. (2024). Factores que influyen en el estado emocional y desempeño de los docentes en la educación presencial. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 3(7), 60–77. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.6819>
- Peniche, R. S., Ramón, C., Guzmán, C., y Mora, N. (2020). Factores que afectan el desempeño docente en centros de alta y baja eficacia en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 77-95. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>
- Peralta, D., y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Quintana, L., y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología*, 16(2), 73-80. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>
- Quispe, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdiviana*, 14(1), 7–14. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>
- Ramos, G., y López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 185–199. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300185>

- Seivane, M. S., & Brenlla, M. E. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 35-46. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.1.002>
- Silva, C. J. (2022). *Liderazgo directivo y desempeño docente de la Escuela de Educación Básica "Miguel de Cervantes", Cantón Baba–Ecuador–2021*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo, Perú. Repositorio digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/78377>
- Tóala, J. K., Vallejo, P. A., & Rodríguez, M. (2020). Proceso de calidad: Impacto cognitivo del desempeño docente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 1007-1035. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1265>
- Torres, A. (2014). Competencias docentes para el siglo XXI. *Revista de Educación Superior*, 14(66), 129-145. [https://www.researchgate.net/publication/377110582\\_Las\\_competencias\\_docentes\\_el\\_desafio\\_de\\_la\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/377110582_Las_competencias_docentes_el_desafio_de_la_educacion_superior)
- Vilcamango, B. B., Ñañez, J. T., y Martínez, J. C. (2021). Desempeño docente y pensamiento crítico en la formación universitaria. *Boletín Redipe*, 10(2), 65-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7925601>
- Williams, E.G. (2022). El acompañamiento pedagógico en la mejora de los aprendizajes de estudiantes de educación primaria. *Política y Cultura*, 1(3), 910-926. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3769>
- Zaldívar, M. y Quintal, S. A. (2021). Factores que influyen en el desempeño docente del nivel básico. Un estudio en la zona rural de Yucatán, México. *Plumilla Educativa*, 29(1), 15-27. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4465.2022>

## MENTOR WOMAN: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA INSPIRAR A JÓVENES MUJERES EN STEM

## MENTOR WOMAN: AN EDUCATIONAL PROJECT TO INSPIRE YOUNG WOMEN IN STEM

Verónica Guilarte Moreno  
Universidad de Granada, España  
[veronicaguilarte@ugr.es](mailto:veronicaguilarte@ugr.es)

### Resumen

Existen múltiples y superpuestos factores que afectan a la implicación de las chicas y las mujeres en STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Diferentes estudios demuestran que la escasa participación de las mujeres en STEM es debida al ambiente de aprendizaje y de socialización donde son educadas, el cual tiene una influencia clave en su comportamiento, elecciones y creencias. La falta de referentes femeninos, un desconocimiento de los estudios STEM y sus aplicaciones, la presencia de estereotipos que invisibiliza a las mujeres en ciencia y tecnología, además de normas sociales y culturales son las principales causas del desinterés de las niñas y mujeres por las áreas STEM. Para aportar una solución a esta problemática, se diseñó el proyecto STEM talent girl, un proyecto educativo longitudinal para el desarrollo del talento y el fomento de vocaciones científico-tecnológicas dirigido a mujeres, con el objetivo de educar, inspirar y empoderar a niñas y adolescentes para que prosigan brillantes carreras STEM, mentorizadas por mujeres que desarrollan actividades profesionales en el ámbito de la Ciencia y la Tecnología. En este Proyecto se sostiene desde un modelo público-privado, y está constituido por tres programas en función de la etapa escolar: Science for Her, Mentor Woman y Real Work.

**Palabras clave:** formación de mujeres; STEM; mujeres en educación; mentores, referencia/modelo a seguir; brecha de género.

### **Abstract**

Multiple and overlapping factors affect girls' and women's involvement in STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Different studies have shown that the lower girls' engagement in STEM is based on the learning and socialization environment where they are raised, which influences on girls' identity, choices and beliefs. The lack of female role models, the lack of information about STEM studies and their applications, and the presence of stereotypes that make women in STEM invisible, are the main reasons of the lack of interest in STEM related fields. In order to provide a solution to this problem, it has been designed STEM talent girl. It is a longitudinal educational project for the development of STEM talent and the encouragement of scientific and technological vocations, aimed specifically at women. The project has the purpose to educate, inspire and empower girls to pursue outstanding careers in STEM, mentored by women who develop professional activities in the field of Science and Technology. This project is supported by public and private funding and is divided into three programmes depending on the educational level: Science for Her, Mentor Women and Real Work.

**Keywords:** women training; STEM; women in education; mentors; role models; gender gap.

### **Introducción**

Durante las últimas décadas, el interés de los niños y niñas por la ciencia y la tecnología ha disminuido considerablemente (OECD, 2023). Esta tendencia ha conducido a un número insuficiente de estudiantes que se matriculan en estudios universitarios relacionados con la ciencia y la tecnología y, posteriormente, a una considerable disminución de profesionales en ciencia y tecnología. Por lo tanto, una efectiva implementación de la educación STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) se ha convertido en un aspecto clave y urgente. Sin embargo, esta escasez de profesionales en los ámbitos STEM es considerablemente más acusada cuando nos centramos en las mujeres. De acuerdo con el informe publicado por UNESCO (2019), las diferencias de género en la participación en los estudios STEM en detrimento de las niñas ya se pueden apreciar en la educación infantil (Kermani & Aldemir, 2015), pero se vuelven más obvias en los niveles educacionales más altos (Kolmos et al., 2013;

Spearman & Watt, 2013). Es como si las niñas al crecer perdieran el interés por las materias STEM (López et al., 2023; Marginson et al., 2013;), y al llegar a la educación superior, las mujeres ya solo representan el 35% de los estudiantes matriculados en los estudios relacionados con materias STEM, y en el caso de las carreras tecnológicas e ingenierías este porcentaje se ve incluso más reducido, con cifras de un 20%.

Adicionalmente, se observa que las mujeres abandonan las disciplinas STEM en porcentajes desproporcionados, ya sea durante sus estudios superiores, en su transición al mundo laboral e incluso durante su carrera profesional (UNESCO, 2017).

Los estudios transnacionales sobre el rendimiento en más de 120 países presentan una imagen compleja (UNESCO, 2019) y reflejan que los sistemas educativos y las escuelas juegan un papel determinante en el interés de las niñas por las materias STEM y en proporcionar igualdad de oportunidades para acceder y beneficiarse de una educación STEM de calidad. Se sugiere que la escasez de las niñas en STEM es el resultado de la interacción de múltiples factores que incluyen tanto procesos de sociabilización como de aprendizaje. Entre ellos se encuentran las normas sociales, culturales y de género, las cuales influyen en cómo son educadas e interaccionan con sus padres, familia, amigos, etc.; en la conformación de su identidad, en su conducta y sus elecciones (Archer et al., 2010; Su et al., 2009). Los sesgos de auto-selección, por los cuales las niñas y mujeres no deciden realizar estudios STEM o carreras profesionales en este ámbito, son clave (Beasley & Fischer, 2012; Luttenberger et al., 2019; Verdugo-Castro et al., 2022). Estas “decisiones” son fundamentalmente el resultado de los estereotipos explícitos e implícitos que han recibido desde la niñez, tales como: “los niños son mejores en las disciplinas STEM” o “las ciencias e ingeniería son estudios masculinos”. Esto puede provocar falta de confianza, interés y deseo por las materias STEM (Guo et al., 2015; UNESCO, 2010).

Otros estudios (Adedokun et al., 2013; Uitto, 2014) indican que las actitudes de las niñas por materias STEM; así como la autoeficacia y el sentimiento de pertenencia son fundamentales en el compromiso adquirido por las niñas con las materias STEM, tanto en la escuela como en etapas posteriores. Es aquí donde la familia y el entorno más cercano, juegan un papel decisivo en las actitudes y percepciones de las niñas hacia estudios STEM (Dicke et al., 2019). Sin embargo, hay que tener en cuenta que las creencias de los padres, sus actitudes y expectativas están también influenciadas por los

estereotipos de género, los cuales pueden derivar en un trato diferente entre niños y niñas durante su educación y crianza (Tenenbaum & Leaper, 2003). En este contexto, los iguales también ejercen su influencia en la motivación y el sentimiento de pertenencia de las mujeres por STEM (Jones et al., 2013).

Por último, uno de los factores con mayor impacto en el interés de las niñas por las disciplinas STEM, se encuentra en los sistemas educativos y las escuelas. Dentro de ellos, las profesoras, en lugar de profesores, en ciencia y tecnología ejercen una influencia positiva al actuar como modelos a seguir (Elstad & Turmo, 2009; Sansone, 2019). Además, las niñas también parecen rendir mejor cuando las estrategias docentes toman en consideración sus necesidades de aprendizaje y cuando las profesoras tienen altas expectativas en ellas en estas materias y las tratan sin hacer distinciones.

Los ambientes educativos solidarios pueden aumentar la confianza de las niñas en sí mismas y su eficacia personal en las disciplinas STEM. La exposición a las oportunidades de aprendizaje del mundo real, tales como las actividades extraescolares, campamentos y demás prácticas pueden ayudar inspirando y manteniendo su interés. Sin embargo, contar con mentoras o mujeres que ejerzan de referentes a seguir parece ser especialmente beneficioso para las niñas (Duyilemi, 2008; Ham, 2019; Holmes et al., 2012; Van Camp et al., 2019), pues fomenta su confianza y motivación y mejora su comprensión de las carreras STEM.

La sociedad debe de invertir en el talento femenino. Esto es importante no solo a nivel de derechos humanos, sino también para la adecuada inclusión social, y el desarrollo sostenible. Necesitamos poner en contacto a las adolescentes con mujeres de referencia, orientarlas académica y profesionalmente de manera experiencial, cambiar la mentalidad, y divulgar la tecnología mediante talleres y eventos que involucren a las instituciones públicas y a las principales compañías, identificando el talento STEM en población femenina y acompañando y desarrollando su talento a lo largo de la ESO, el bachillerato y la universidad. A tal fin se ha de crear una gran comunidad de mentoras STEM ya que el número de niñas interesadas en áreas STEM casi se duplica cuando tienen modelos a seguir en comparación con las que no (Microsoft, 2017). Asimismo, las niñas que tienen referentes STEM a seguir presentan más pasión por todas las materias STEM, creen en sí mismas y se imaginan en un futuro haciendo una carrera STEM.

En este contexto y con el fin de inspirar, educar y empoderar a la próxima generación de mujeres líderes en ciencia y tecnología, se ha lanzado en España en el año 2016 el proyecto STEM Talent Girl, liderado por la Fundación ASTI. Este proyecto desarrolla programas educativos que incluyen diferentes actividades gracias a los cuales las alumnas pueden desarrollar su vocación hacia la Ciencia y la Tecnología.

### **Objetivos**

STEM Talent Girl es un Proyecto educativo para el Desarrollo del talento y el fomento de vocaciones científico-tecnológicas dirigido específicamente a mujeres, con el objetivo de inspirar y empoderar a niñas y adolescentes para que prosigan brillantes carreras STEM, mentorizadas por mujeres que desarrollan actividades profesionales en el ámbito de la Ciencia y la Tecnología. En este Proyecto, liderado por el grupo ASTI, se ha apostado por la colaboración entre el sector público, contando con la presencia de la Junta de Castilla y León, el Centro Nacional de Investigación sobre la Evolución Humana, la Universidad de León;, redes profesionales como Womenalia, y el sector privado a través de distintas empresas líderes en el sector Científico y Tecnológico Español: Telefónica Open Future, Universidad Internacional Isabel I, Johnson & Johnson, Campofrío; o Fundaciones: ASTI, L'Oréal, Aquae, Mujer y talento, entre otras. A través de un proyecto longitudinal, se acompaña a alumnas desde la educación secundaria hasta la universidad. Los principales objetivos planteados en el proyecto se pueden resumir en: 1) Fomentar las vocaciones STEM entre la población femenina. 2) Incrementar la identificación del talento en la población femenina 3) Plantear el atractivo de las carreras STEM y sensibilizar a las alumnas mediante experiencias reales en colaboración con investigadoras, científicas, ingenieras y profesionales STEM del entorno. 4) Favorecer el emprendimiento femenino. 5) Involucrar a empresas e instituciones a través de su Responsabilidad Social Corporativa en el Desarrollo del talento.

### **Metodología**

El Proyecto nació en la provincia de Burgos en el curso académico 2016/2017, y actualmente cuenta con 10 sedes con actividades presenciales: Madrid y todas las provincias de Castilla y León, además de numerosas sedes online distribuidas por toda

la geografía española. Con el fin de adaptarse a las necesidades específicas de las alumnas en cada etapa educativa, se han desarrollado 3 programas diferentes:

- “Science for her”: dirigido a la identificación del talento y el fomento de vocaciones STEM en alumnas de 3º y 4º de Secundaria mediante masterclass y sesiones con mujeres mentoras, visitas a empresas y eventos.
- “Mentor Women”, dirigido a alumnas de Bachillerato. Las alumnas son mentorizadas por profesionales STEM que acompañan y orientan su desarrollo profesional y académico.
- “Real Work”, programa de atracción de talento y empleabilidad dirigido a alumnas universitarias. Con la ayuda de mentoras y formación podrán acceder a becas y prácticas en las mejores empresas del país.

### **Programas y fases del proyecto**

#### **Science for Her**

Science for Her es la etapa del proyecto dirigida a alumnas estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. La etapa de secundaria se escoge como inicio de todo el proyecto STEM talent girl porque es en esta edad cuando las niñas deben de tomar sus primeras decisiones en relación con su itinerario escolar, y es cuando empiezan a dejar de interesarse por las materias STEM. Las investigaciones nos indican que es en esta primera etapa del proyecto STEM talent girl cuando se causa un mayor impacto en la vida de las niñas y jóvenes, motivando su interés hacia las áreas de conocimiento STEM. Es por ello, que en Science for Her la mayoría de las actividades son presenciales. El programa se compone de 5 módulos educativos:

1. Talent Search: los procesos de identificación del talento que se llevan a cabo se basan en un modelo reconocido internacionalmente para la identificación del talento y creado por el profesor Julian Stanley (Johns Hopkins University, USA), quien trabajó sobre esta temática durante más de 30 años (ver por ejemplo: Stanley, 1976, 1985, 1988, 2000; Stanley et al., 1974) y creó el Centre for Talented Youth (CTY).

El modelo del Talent Search es el modelo sobre el que hay acumulada más evidencia empírica internacionalmente. Su aplicación consta de dos etapas: en la primera de ellas, que vendría a coincidir con el screening, se selecciona a aquellas alumnas que han rendido por encima del percentil 95 en un test de rendimiento

estandarizado “in level”, correspondiente a pruebas acordes a su edad y curso. En el caso de España, se emplean los test SCAT (The School and College Ability Test) y diseñados para medir la capacidad verbal y el razonamiento cuantitativo de los estudiantes entre 3º de Primaria y 2º de Bachillerato. Estos test han sido baremados y validados nacionalmente (Brody et al., 2001; Tourón, 2001) y son los utilizados en este proyecto. Al final del curso, a las alumnas que han rendido en el 5% superior de los test, se les somete a una segunda re-evaluación, en este caso empleando un test “out of level”, correspondiente a dos-tres cursos superiores a la edad de las alumnas. La idea detrás de este segundo test, es poder identificar con más detalle las distintas capacidades de las alumnas. La ventaja de los test “out of level” es que permiten posteriormente diseñar actuaciones más acordes a las necesidades de las alumnas, además de permitirles conocer sus fortalezas y debilidades.

2. Sesiones inspiracionales (Masterclass): el programa organiza varias masterclass por sede y año con mujeres de gran relevancia en el campo de la ciencia y la tecnología. A modo de ejemplo se pueden señalar las sesiones de la CEO de ASTI Technologías Group o de la presidenta de Siemens España. De acuerdo con varios estudios, una de las principales razones por las que las niñas pierden su interés por las ciencias subyace en la falta de modelos femeninos a seguir. De esta forma, mediante estas sesiones inspiracionales, las jóvenes tienen la oportunidad de entrar en contacto con mujeres líderes en el ámbito STEM, enriquecerse de su conocimiento y experiencias de vida, además de permitirles adquirir una idea real de los distintos perfiles STEM.

3. Sesiones de Shadowing: la finalidad de las sesiones de shadowing es facilitar a las alumnas un conocimiento experiencial de perfiles profesionales científicos y tecnológicos, acompañadas de mentoras, con el fin de favorecer su vocación hacia las áreas STEM. Parejas de alumnas del programa acompañan durante su jornada a una mujer profesional de las áreas STEM que actúa como mentora. Por medio de esta experiencia personal, las alumnas tienen ocasión de descubrir las oportunidades y realidad de un área profesional concreta relacionada con las áreas STEM.

4. Talleres científicos y tecnológicos: en los que las jóvenes experimentan de una forma práctica con diferentes áreas de la ciencia y la tecnología y pueden descubrir compañías de primer nivel en su propio entorno. Así experimentan con

tecnologías como big data, impresión 3D, robótica, programación, y aprenden sobre equipamiento científico y sus aplicaciones. Cada sede organiza al menos dos talleres y una visita a una empresa/compañía colaboradora del proyecto.

5. Eventos anuales: las alumnas del programa participan asimismo en eventos organizados por las empresas colaboradoras, en el marco del fomento del talento femenino. A modo de ejemplo, el programa “Women’s Age” de Telefónica Open Future organiza eventos para que las jóvenes puedan conocer a mujeres referentes en STEM y persigue promover, impulsar y fortalecer la presencia femenina en el ecosistema emprendedor. Además, les permite interactuar con alumnas de diferentes ciudades con el fin de compartir intereses y experiencias enriquecedoras.

6. Sesiones de liderazgo y desarrollo personal: con la compañía de una coach, las alumnas trabajan herramientas que les ayudan a avanzar en sus estudios, a estar mejor preparados y complementar su formación.

### **Mentor Women**

Es un programa de mentorización dirigido a alumnas de 1º y 2º de Bachillerato, donde el 70% se realiza online y el 30% restante presencialmente. Pueden ser alumnas que previamente han participado en "Science for Her" o alumnas de Bachillerato que participan por vez primera en STEM Talent Girl. En este programa las alumnas ya han elegido el itinerario que prefieren entre los diferentes tipos de Bachillerato por lo que normalmente, la alumna comienza a tener las ideas más claras acerca de su futuro profesional. El programa Mentor Women se compone de dos módulos educativos:

1. Sesiones inspiracionales: Las alumnas del programa Mentor Women también pueden participar en las masterclass organizadas en su sede.

2. Sesiones de Shadowing: con el acompañamiento de mentoras, conocen en primera persona y en contextos reales cómo es el trabajo de profesionales en el ámbito STEM.

3. Mentorización: las alumnas eligen una mentora STEM en función de sus intereses, que le va orientando académica y profesionalmente. A través de un seguimiento mensual le proporciona referencias y ayuda en su área de interés, le inspira con el ejemplo y experiencia profesional, le acompaña intelectual y emocionalmente y potencia sus talentos, habilidades y características personales.

4. Proyectos de investigación: las alumnas tienen la oportunidad de realizar un proyecto de investigación con el asesoramiento de su mentora y de defenderlo ante un jurado de expertos. Por otro lado, para llevar a cabo el proceso de mentorización, las mentoras disponen de distinto material, una plataforma Moodle y participan en sesiones mensuales de formación, para profundizar y ganar experiencia en el uso de herramientas de mentorización, comunicación y desarrollo personal.

5. Eventos anuales: para vivir el ecosistema global de STG, las alumnas del programa participan en eventos organizados en el marco del fomento del talento femenino.

6. Sesiones de liderazgo y desarrollo personal: con la compañía de una coach, las alumnas trabajan herramientas que les ayudan a avanzar en sus estudios y complementar su formación.

### **Real Work**

Es el último programa del proyecto STEM talent Girl. Es un programa de empleabilidad y atracción de talento para alumnas universitarias de los últimos cursos de grados STEM o recién egresadas. El programa consta de 6 componentes educativos para las alumnas:

1. Sesiones inspiracionales Meet & Grow: para enriquecer el conocimiento, desarrollar competencias y que las alumnas entren en contacto con mujeres relevantes en el ámbito STEM.

2. Sesiones de mentorización: las alumnas tendrán la oportunidad de elegir una mentora que le irá orientando y animando académica y profesionalmente.

3. Proyectos de investigación: las alumnas tienen la oportunidad de realizar un trabajo de investigación en un área de su interés y con el asesoramiento de su mentora.

4. Jornadas de empleabilidad en ámbitos STEM: las alumnas podrán participar en talleres de formación en empleabilidad y búsqueda de empleo.

5. Becas y prácticas: el programa ofertará becas y prácticas a las alumnas en las empresas colaboradoras.

6. Eventos de networking a nivel nacional.

Los beneficios de este programa son múltiples, tanto para los empleadores como para las alumnas participantes. La principal ventaja para las empresas participando en STEM talent girl es la oportunidad de atraer y captar talento femenino STEM y de contribuir a su empleabilidad.

### **Resultados y discusión**

El proyecto STEM talent girl comenzó en el curso 2016/2017 con el primer programa, Science for Her, y en ese curso académico únicamente en la sede de Burgos. Posteriormente, se extendió a la sede de Valladolid en 2017/2018 y se puso en marcha el segundo programa, Mentor Women. Actualmente están en funcionamiento los tres programas del proyecto y está presente en 10 sedes en España de forma presencial, sin olvidar un gran número de sedes que participan virtualmente en el proyecto. Hay que tener en cuenta que, al tratarse de un proyecto longitudinal, los resultados correspondientes a la participación en todo el proyecto STEM talent girl se obtienen inicialmente después de la participación en los programas Science for Her y Mentor Women y posteriormente en el programa Real Work.

En el pasado curso 2022/23 se consiguieron los siguientes logros: 1) 1277 alumnas matriculadas 2) estabilización de una extensa red de mentoras STEM por toda España, 3) realización de 496 sesiones de shadowing, 4) realización de 146 actividades STEM, incluyendo las masterclass y los eventos organizados, 5) más de 50 instituciones científicas y tecnológicas colaboran en el proyecto. Estos datos se han incrementado considerablemente en relación al principio del proyecto, al aumentarse considerablemente el número de sedes participantes en el proyecto.

Las alumnas que forman parte de alguno de los programas realizan encuestas de satisfacción con el proyecto, su organización, además de indicar la influencia de STEM talent girl en su decisiones académicas y profesionales. Los resultados nos indican un excelente grado de satisfacción con las actividades del programa (9/10) y con el proyecto (4.6/5) y el reconocimiento del programa por parte de las alumnas y sus familias, donde el 99% lo recomendaría a una amiga/familiar. Adicionalmente, el 87% de las alumnas afirman que el próximo curso académico estudiarán alguna disciplina en el ámbito STEM. Por último, los resultados después de la participación en los programas Science for her y Mentor Women nos indican que el 48% de las alumnas,

con dudas al inicio del programa de su futuro en STEM, afirman su decisión de orientarse hacia una disciplina STEM.

Por otro lado, el proyecto STEM talent girl cuenta con un impacto en la prensa, principalmente gracias a los ponentes de las masterclass y de las actividades y eventos organizados. En relación a los medios sociales, STEM talent girl está presente en las principales redes sociales, tales como Twitter ([twitter.com/StemTalentGirl?lang=es](https://twitter.com/StemTalentGirl?lang=es)) o Instagram (<https://www.instagram.com/stementalentgirl/?hl=es>). Con el objetivo de establecer nuevas colaboraciones, el proyecto ha firmado una alianza internacional con el proyecto "Inspiring Girls", una importante iniciativa internacional para inspirar y empoderar a las niñas y en la que hasta la actualidad han participado más de 600000 niñas. Por último, la labor desarrollada por el proyecto STEM talent Girl ha visto su reconocimiento. Así, en 2018 recibió en Premio Digital Skills Awards Spain en la categoría de Habilidades digitales para niñas y mujeres; y en el año 2019 el premio International Woman in Technology Challenge Award, como Mejor Proyecto Educativo que contribuye a reducir la brecha de género y ayudar a las mujeres y niñas a valorar la tecnología.

### **Conclusiones**

Hay que destacar, que el análisis de los resultados de las primeras ediciones del proyecto nos ha permitido obtener información sobre la repercusión de los procesos de mentorización y acompañamiento de las jóvenes a la largo de su formación, además de permitir valorar la influencia de los modelos femeninos a seguir y de las sesiones prácticas/talleres en el conocimiento del papel que las ciencias, tecnología y las profesionales STEM juega en nuestra sociedad actual. Por otro lado, los resultados nos indican que la detección por parte de las escuelas de las niñas o jóvenes con talento es prácticamente inexistente, lo cual imposibilita que están niñas reciban una formación adecuada. Estos resultados también demuestran el interés de propuestas como este proyecto para conseguir que la educación sea más inclusiva y se adapte a los distintos tipos de colectivos. Por último, el proyecto ha conseguido involucrar a un gran número de empresas e instituciones a través de su responsabilidad social en el desarrollo y acompañamiento del talento.

Aunque los resultados obtenidos hasta la fecha son limitados debido a la escasa vida del proyecto y tratarse de un proyecto longitudinal, estos resultados muestran claramente una influencia positiva del proyecto STEM talent Girl en las niñas y jóvenes participantes, promoviendo su interés hacia la ciencia y tecnología y acercando a las jóvenes las materias y profesiones STEM, lo que permitirá contribuir positivamente a la disminución de la brecha de género dentro del campo STEM.

### Referencias bibliográficas

- Adedokun, O.A., Bessenbacher, A.B., Parker, L.C., Kirkham, L.L., & Burgess, W.D. (2013). Research skills and STEM undergraduate research students' aspirations for research careers: Mediating effects of research self-efficacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 940-951. <https://doi.org/10.1002/tea.21102>
- Archer, L., Dewitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2010). "Doing" science versus "Being" a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren's constructions of science through the lens of identity. *Science Education*, 94(4), 617-639. <https://doi.org/10.1002/sce.20399>
- Beasley, M A., & Fischer, M.J. 2012. Why they leave: The impact of stereotype threat on the attrition of women and minorities from science, math and engineering majors. *Social Psychology of Education*, 15(4), 427-448. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9185-3>
- Brody, L.E. Stanley, J.C., Barnett, L.B., Gilheany, S., Tourón, J., & Pyryt, M.C. (2001). Expanding the Johns Hopkins Talent Search Model Internationally. *Gifted and Talent International*, 16(2), 94-107.
- Dicke, A. L., Safavian, N., & Eccles, J. S. (2019). Traditional gender role beliefs and career attainment in STEM: a gendered story? *Frontiers in Psychology*, 10, 1053. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01053>
- Duyilemi, A. (2008). Role modelling as a means of enhancing performance of Nigerian girls in science, technology and mathematics education. *International Journal of Learning*, 15(3), 227-234.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2009). The influence of the teacher's sex on high school students' engagement and achievement in science. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 1(1), 83-104.

- Guo, J., Parker, P.D., Marsh, H.W., & Morin, A.J. (2015). Achievement, motivation, and educational choices: A longitudinal study of expectancy and value using a multiplicative perspective. *Developmental Psychology*, 51(8), 1163. <https://doi.org/10.1037/a0039440>
- Ham (2019). Women innovators become STEM ambassadors for girls. *Science*, 366(6464), 437-438.
- Holmes, S., Redmond, A., Thomas, J., & High, K. (2012). Girls helping girls: assessing the influence of college student mentors in an afterschool engineering program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 137-150. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645604>
- IEU (2016). IEU Centro de Datos. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://data.uis.unesco.org/>
- Jones, M.N., Audley-Piotrowski, S., & Kiefer, S.M. (2013). Relationships among adolescents' perceptions of friends' behaviours, academic self-concept and math performance. *Journal of Educational Psychology*, 104, 19-31.
- Kermani, H. y Aldemir, J. (2015). Preparing children for success: Integrating science, math, and technology in early childhood classroom. *Journal Early Child Development and Care*, 185(9), 1504-1527. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007371>
- Kolmos, A., Mejlgaard, N., Haase, S., & Holgaard, J.E. (2013). Motivational factors, gender and engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 38(3), 340-358. <https://doi.org/10.1080/03043797.2013.794198>
- López, P., Simó, P., & Marco, J. (2023). Understanding STEM career choices: A systematic mapping. *Heliyon*, 9, e166676. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16676>
- Luttenberger, S., Paechter, M., & Ertl, B. (2019). Self-Concept and Support Experienced in School as Key Variables for the Motivation of Women Enrolled in STEM Subjects with a Low and Moderate Proportion of Females. *Frontiers in Psychology*, 10, 1242. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01242>
- Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). *STEM: Country Comparisons. Report for the Australian Council of Learned Academies (ACOLA)*. ACOLA.

- Microsoft (2017). *How role models are changing the face of STEM in Europe*.  
<https://news.microsoft.com/wp-content/uploads/prod/sites/93/2018/04/How-role-models-are-changing-the-face-of-STEM-in-Europe.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023\\_e13bef63-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en)
- Sansone, D. (2019). Teacher Characteristics, Student Beliefs, and the Gender Gap in STEM Fields. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(2), 127-144.
- Spearman, J., & Watt, H.M.G. (2013). Perception shapes experience: The influence of actual and perceived classroom environment dimensions on girls' motivations for science. *Learning Environment Research*, 16(217), 217-238.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-013-9129-7>
- Stanley, J.C. (1976). The case for extreme educational acceleration of intellectually brilliant youths. *Gifted Child Quarterly*, 20, 66-75.
- Stanley, J.C. (1985). Finding Intellectually Talented Youths and Helping them Educationally. *Journal of Special Education*, 19, 363-372.
- Stanley, J.C. (2000). Helping students learn only what they don't already know. *Psychology, Public, and Law*, 6, 216-222.
- Stanley, J.C., Keating, D., & Fox, L.H. (Eds.). (1974). *Mathematical talent: Discovery, description, and development*. Johns Hopkins University Press.
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P.I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859.  
<https://doi.org/10.1037/a0017364>
- Tenenbaum, H.R., & Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.34>
- Tourón, J. (2001). School and College Ability Test (SCAT) Validation in Spain: Overview of the Process and some Results. *Gifted and Talented International*, 16(2), 104-107.
- Uitto, A. (2014). Interest, attitudes and self-efficacy beliefs explaining upper-secondary school students' orientation towards biology-related careers. *International*

*Journal of Science and Mathematics Education*, 12(6), 1425-1444.

<https://doi.org/10.1007/s10763-014-9516-2>

UNESCO (2010). *Women's and Girls' Access to and Participation in Science and Technology*. Background paper. UNESCO and DAW.

UNESCO (2017). *STEM and Gender Advancement (SAGA)*. <https://en.unesco.org/saga>

UNESCO (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. UNESCO.

Van Camp, A.R., Gilbert, P.N., & O'Brien, L.T. (2019). Testing the effects of a role model intervention on women's STEM outcomes. *Social Psychology of Education*, 22, 649-671. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09498-2>

Verdugo-Castro, S., García-Holgado, A., & Sánchez-Gómez, M. C. (2023). The gender gap in higher STEM studies: A systematic literature review. *Heliyon*, 8, e10300. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10300>

## MODELO DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DE POSTGRADOS

### POSTGRADUATE TRAINING IMPACT ASSESSMENT MODEL

Yullio Cano de la Cruz

Grupo de Investigación CoL-Training, GI-SANTODOMINGO-12-2019,  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

[ycano@pucesd.edu.ec](mailto:ycano@pucesd.edu.ec)

Edgar Efraín Obaco Soto

Grupo de Investigación CoL-Training, GI-SANTODOMINGO-12-2019,  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

[eeobaco@pucesd.edu.ec](mailto:eeobaco@pucesd.edu.ec)

Fernando Lara Lara

Universidad de Granada

[fernandolara@ugr.es](mailto:fernandolara@ugr.es)

Génesis Nicole Herrera Orosco

Grupo de Investigación CoL-Training, GI-SANTODOMINGO-12-2019,  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

[gnherrerao@pucesd.edu.ec](mailto:gnherrerao@pucesd.edu.ec)

María Fannery Suárez Berrío

Grupo de Investigación CoL-Training, GI-SANTODOMINGO-12-2019,  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

[mfsuarez@pucesd.edu.ec](mailto:mfsuarez@pucesd.edu.ec)

### Resumen

En un panorama donde el mercado laboral es cada vez más demandante y cambiante, los estudios de cuarto nivel se vislumbran como una vía de ampliar el

espectro laboral. Las maestrías profesionalizantes y las especializaciones cada vez son más cortas, por tanto, se pueden realizar en solo un año o menor tiempo, lo que hace posible la obtención de múltiples titulaciones que permiten ser más competitivo en el universo laboral. Esto exige que los organismos de control de la calidad de la educación superior velen por la calidad de los postgrados. Existen modelos de evaluación y acreditación de dichos programas, sin embargo, en ellos se aprecia su tendencia hacia la gestión administrativa, así como su fragmentación, dejando de lado el impacto de la calidad en su formación. Es por ello, que el objetivo es: modelar la evaluación del impacto de la formación de postgrados en los niveles: reacción, desarrollo, transferencia y cambios producidos en los contextos de desempeño de los sujetos o efecto contextual transferido, lo que permitirá tomar decisiones para la mejora del posgrado. El modelo si bien es específico para programas, es adecuado a otros tipos de formación en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** calidad de la educación; evaluación de la educación; formación profesional superior, modelo, cambio

#### **Abstract**

In a scenario where the labor market is increasingly demanding and changing, fourth level studies are seen as a way to broaden the labor spectrum. Professionalizing master's degrees and specializations are becoming shorter and shorter, so they can be completed in just one year or less, making it possible to obtain multiple degrees that make it possible to be more competitive in the labor market. This requires that the quality control agencies of higher education ensure the quality of postgraduate programs. There are models for the evaluation and accreditation of these programs, however, they tend to focus on administrative management, as well as their fragmentation, leaving aside the impact of quality in their training. Therefore, the objective is: to model the evaluation of the impact of postgraduate training at the levels: reaction, development, transfer and changes produced in the performance contexts of the subjects or transferred contextual effect, which will allow making decisions for the improvement of the postgraduate program. Although the model is specific to programs, it is adaptable to other types of training in the educational field.

**Keywords:** educational evaluation; postgraduate courses; student evaluation

## **Introducción**

La calidad de la educación es un reto constante a nivel global en las instituciones de educación superior (Obaco et al., 2022). En Ecuador, el alineamiento a políticas internacionales y los cambios sociales devienen en el establecimiento de lineamientos sobre la calidad educativa agrupados en: modelos de evaluación externa y acreditación de las instituciones de educación superior, carreras y programas, así como mecanismos internos de control que permiten una evaluación y autoevaluación institucional (Orozco et al., 2020).

Independientemente de que estos modelos abarcan la mayoría de los componentes institucionales y se realizan bajo procesos transparentes y honestos, elementos indispensables que caracterizan la calidad educativa (Ponce y Salazar, 2021), existe un consenso sobre la necesidad de reformas orientadas a mejorar su alcance (Obaco et al., 2022). En el caso específico de los modelos orientados a la evaluación y acreditación de los programas de postgrados, se centran en evaluar la gestión institucional a través de sus diferentes componentes, siendo uno de ellos el criterio alumni o graduados, donde se busca conocer su empleabilidad, derivada de la formación recibida y si esta se corresponde con el programa cursado. Si bien esto proporciona información de interés que permite la retroalimentación del programa, se percibe la ausencia de un sistema que permita evaluar el impacto de la formación postgraduada de manera holística. Al respecto, Parra y Ruiz (2020) afirman que las evaluaciones de impacto son un tema pendiente en la gestión pública, quizás por sus elevados costos de implementación, su temporalidad o los controles asociados que generan alta complejidad.

El mundo actual, se caracteriza por un vertiginoso desarrollo científico, técnico y tecnológico que impacta en toda la sociedad, elevando los niveles de competitividad y productividad, generando un entorno laboral cada vez más competitivo y exigente (Centelles et al., 2019). Este contexto demanda una formación acorde a esas nuevas necesidades sociales. Por consiguiente, los estudios de postgrados se vislumbran como un plus para acceder a nuevas y mejores ofertas laborales. Sin embargo, De Domingo et al. (2020) demuestran que los jóvenes con esa titulación tienen una situación laboral similar a los que no lo poseen, lo que lleva a cuestionarse el impacto social que estos programas están generando en el mundo laboral.

Además, la feroz competencia entre las universidades, donde cada día ofertan nuevos programas exige una mejora permanente de la oferta académica en busca de altos niveles de competitividad, pertinencia y satisfacción. En ese sentido, los modelos de evaluación deben trascender el ámbito institucional y proyectarse al impacto social y laboral de los sujetos que apuestan por este tipo de formación postgraduada (Fernández y Pérez, 2016) así como para determinar las fortalezas y debilidades que darán paso a los planes de mejora que garantizarán su pertinencia, demanda empresarial y perdurabilidad, por la calidad del programa.

En consecuencia, la evaluación de impacto es una herramienta eficaz, al constatar la efectividad de la formación en diferentes niveles de impacto logrados en los sujetos y, sobre todo, por su orientación hacia la mejora del proceso, esencial en la calidad educativa. Por consiguiente, aunque este tipo de evaluación surge en la capacitación y programas de formación desarrollados en las organizaciones (Cano et al., 2016) su uso en el campo educativo se ha extendido, siendo utilizado en estudios que analizan el impacto de programas de formación. Entre ellos, se encuentran Solorzano (2005), Lau Apó (2008) y Ferrer (2011) quienes utilizan este tipo de evaluación en programas de formación, aunque de manera externa y minimizando el papel de los participantes en el proceso.

Recientemente, el estudio de Di Meglio et al. (2019) quienes lo utilizaron en la evaluación de programas de formación de máster. También resulta de interés su uso para determinar cómo influye el postgrado en el desarrollo de las competencias blandas de gestión y dirección, cada vez más necesarias para la empleabilidad y la compensación laboral (Lapointe, 2019) o para establecer el impacto de programas en el desarrollo de habilidades en el profesorado (Bernard y Dudek-Rózycki, 2020). Por su parte, Carrera et al. (2022) ofrecen una metodología interesante para evaluar el impacto de la formación de postgrados basada en cuatro fases: 1) planificación del proceso de evaluación del impacto, 2) organización del proceso de evaluación del impacto, 3) medición de los impactos y, 4) procesamiento y análisis de la información, igualmente parcializada solo hacia algunos elementos. Finalmente, Urbay et al. (2023) utilizan este tipo de evaluación para realizar mediciones del impacto social de la formación doctoral del profesional de educación.

Los estudios anteriores, denotan la aplicabilidad y utilidad de este tipo de evaluación en el campo educativo y especialmente en la formación de postgrados. Sin embargo, pese a su uso extendido es evidente su carácter fragmentado y atomista, dirigido solo a determinados componentes, lo que minimiza las potencialidades de esta evaluación que puede ser integral y holística abarcando varios niveles de formación. En ese sentido, el propósito del presente trabajo es proponer un modelo de evaluación de impacto de programas de postgrados, sustentado en los niveles propuestos por Tejeda (2011): reacción, desarrollo, transferencia y cambios producidos en los contextos de desempeño de los sujetos o efecto contextual transferido. Finalmente, se enfatiza que, si bien la propuesta se dirige específicamente a evaluar el impacto en programas de postgrados, se puede adecuar a otros tipos de formación en el ámbito educativo.

### **Objetivos**

Modelar la evaluación del impacto de la formación de postgrados en los niveles: reacción, desarrollo, transferencia y cambios producidos en los contextos de desempeño de los sujetos o efecto contextual transferido.

### **Desarrollo**

#### **Evaluación del impacto de la formación**

Actualmente, una de las formas más eficaces para verificar los resultados de una acción formativa es la evaluación de impacto. El término evaluación se usa en varios ámbitos, por ello, la ONU en 1984 la define como el proceso que determina la pertinencia, eficiencia, eficacia e impacto de las actividades en relación con los objetivos planteados para su realización (Libera, 2007). Por otro lado, el impacto que significa: "impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso" (Moliner, 1988, p.12). En síntesis, la evaluación de impacto busca medir los efectos observados de un programa o acciones en la sociedad, un tipo de evaluación sumativa o de efecto final, un instrumento de mejora que se caracteriza por ser un proceso sistemático de recolección y análisis de información.

Un aspecto importante en esta evaluación es que, presupone la emisión de un juicio de valor sobre criterios establecidos que garantizan la calidad del juicio, por lo que sus resultados son fiables para tomar decisiones (Centelles et al., 2019).

La evaluación de impacto determina los efectos dejados en alguien o en algo por una acción o suceso. Sobre esto, Tejeda (2011) menciona que dicha evaluación puede utilizarse en diferentes contextos, entre ellos, el educativo universitario, en el cual se indaga la efectividad de las acciones diseñadas y aplicadas en un contexto formativo y período determinado, acorde con los presupuestos y propósitos previstos.

Es por ello, que la evaluación no se puede limitar solo a la indagación y valoración; su propósito debe trascender a la toma de decisiones para la mejora del proceso formativo y así lograr los niveles de impacto deseados (Cano et al., 2016). En consecuencia, una de las funciones más importantes de la evaluación es la de mejora, que consiste en verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación (Pineda, 2000).

Por otra parte, a evaluación de la formación, según Cano (2016), se entiende como los procesos de obtención de información para la emisión de juicios de valor respecto a programas educativos. La formación, a criterio de Díaz y Marrero (2021) es un proceso amplio y complejo, donde la persona recibe conocimientos, aplica la práctica y desarrolla habilidades, buscando una formación de competencias necesarias para su organización, de ahí que la evaluación del impacto se encamina a la transformación de las organizaciones.

En términos puntuales, la evaluación del impacto de la formación consiste en medir los cambios en una persona, comunidad, grupo social u organización a partir de cambios duraderos por una acción o programa de formación (Parra y Ruiz, 2020). Esta evaluación profundiza en la relación causa efecto en diferentes ámbitos y se orienta a la mejora, determinando en qué medida la formación responde a las necesidades de la persona, organización o sociedad, verificando el cumplimiento de los objetivos formativos e identificando las debilidades del programa susceptibles de mejora (Parra y Ruiz, 2020).

Un aspecto importante para considerar en la evaluación del impacto y que la distingue de otros tipos de evaluación es su temporalidad. Al respecto, Guerra (2010, como se citó en Parra y Ruiz, 2020) indican que se deben valorar los cambios que ocurren o deben ocurrir en el estudiante por el efecto o influencia del programa, un tiempo después de aplicadas las acciones formativas.

La evaluación de impacto tiene relación con los modelos clásicos de evaluación. El modelo más antiguo es el de Tyler (1942, como se citó en Valiente y Álvarez, 2004) donde se enfatiza en la importancia de definir los objetivos educativos y evaluar la efectividad de las actividades de enseñanza en función de estos objetivos, desde un enfoque sistemático y centrado en los resultados del aprendizaje. En el caso de Scriven (1967) propone el modelo de evaluación formativa y sumativa que enfatiza la objetividad y el uso de criterios explícitos para juzgar el mérito y el valor de los programas educativos. Por último, Stufflebeam (1970) propone el modelo de evaluación CIPP (Context, Input, Process, Product). Este modelo es integral y continuo, proporciona retroalimentación en cada etapa del proceso educativo para mejorar y tomar decisiones informadas.

Estos modelos aportan sus componentes, pues identifican entre ellos: la finalidad, los evaluadores, los evaluados, el contenido de la evaluación y la metodología, así como la función de mejora. Entre los modelos de evaluación del impacto, destacan los de: Phillips (1990), Wade (1994) y Kirkpatrick (1999). Su común denominador es que se basan en niveles de impacto, centrados en la rentabilidad de la formación. Entre estos, resulta de interés el modelo de Kirkpatrick, el más utilizado en el ámbito empresarial y sustento a modelos aplicados en el ámbito formativo universitario, como la propuesta de Tejeda (2011), centrada en evaluar los contextos formativos universitarios con cuatro niveles: reacción, desarrollo, transferencia y resultados.

En el nivel de reacción se busca indagar la satisfacción de los sujetos, teniendo en cuenta la correlación entre necesidades formativas y expectativas personales. El nivel de desarrollo se caracteriza por la búsqueda de transformaciones graduales en los sujetos a partir de la influencia de las acciones y variantes formativas concebidas y aplicadas en el contexto analizado. El nivel de transferencia valora como lo que fue aprendido a través de las diversas actividades formativas, ha sido aplicado en uno o más contextos. Finalmente, en el nivel de cambios producidos en los contextos de desempeño de los sujetos, se valora la perdurabilidad de lo aprendido a través de una o varias variantes formativas (Tejeda, 2011).

Este autor también propone tres etapas interrelacionadas entre sí y que son importantes al diseñar la evaluación del impacto: a) etapa de concepción de la

evaluación del impacto formativo, b) etapa de indagación y valoración de evidencias y efectos y; c) etapa de emisión del juicio valorativo (Tejeda, 2011).

En la primera etapa se determina el destinatario, se identifica el objeto, se precisa el contexto, se definen los agentes, se establece el momento y los criterios, indicadores e instrumentos a utilizar en la evaluación. En la segunda etapa, se aplican los instrumentos en el contexto por los agentes encargados, se identifica la diversidad de evidencias acorde a los instrumentos que se utilizan, el nivel previsto y el objeto evaluativo, se compara las evidencias identificadas con los criterios establecidos, así como los propósitos que han guiado la variante formativa evaluada.

En la última etapa, se reflexiona y fundamenta si las evidencias identificadas en el contexto evaluado responden a los efectos que se han generado producto de la variante formativa. Además, se elaboran juicios que justifican los efectos identificados, se analizan las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora para posibilitar el perfeccionamiento y continuidad del proceso (Tejeda, 2011).

Los elementos anteriores se constituyen en la base epistemológica para el modelo de evaluación del impacto de la formación de programas de postgrados.

### **Modelo de evaluación del impacto de la formación de postgrados**

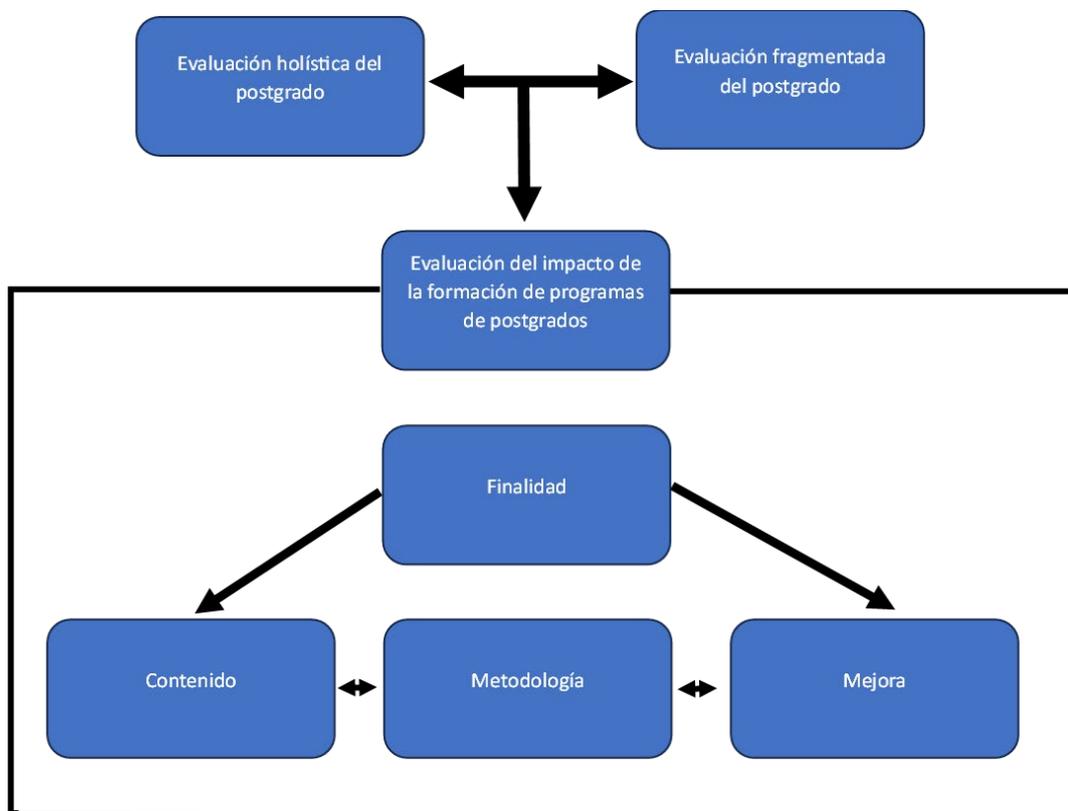
Un modelo teórico es una representación de una parte de la realidad que sirve para su estudio y réplica, es una abstracción de las características esenciales del objeto en investigación, que permite estudiarlo a profundidad y determinar nuevas relaciones (Valle, 2011). En el ámbito educativo, los modelos pueden ser de naturaleza pedagógica o didáctica. El modelo que se presenta es de naturaleza pedagógica, al responder a la representación de los elementos esenciales de la formación del ser humano (Valle, 2007).

Este modelo construido a partir del método sistémico-estructural-funcional, basado en la Teoría de los Sistemas, de Bertalanfy, en la adaptación realizada por Lorences (2011). Desde esta perspectiva, el modelo tiene componentes recursivos con jerarquía y función, que establecen relaciones armónicas entre ellos que garantizan la homeostasis y sinergia de este. El modelo, si bien está diseñado para evaluar el impacto de la formación, al ser de tipo teórico, permitirá su adaptación para evaluar el impacto de cualquier tipo de acto formativo, de ahí su generalización.

El modelo pedagógico de evaluación del impacto de la formación resuelve la contradicción entre evaluar el impacto del postgrado de manera holística y su fragmentación en la práctica, el mismo consta de los siguientes componentes: finalidad, contenido, metodología y mejora (Figura 1).

**Figura 1**

*Modelo de evaluación del impacto de programas de formación de postgrados*



Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Cano (2018)

De los componentes del modelo de evaluación de impacto de los programas de formación, la finalidad es el componente de mayor jerarquía y cumple una función orientadora, al guiar a los evaluadores en el propósito de la evaluación de impacto, los contenidos a evaluar y la metodología a utilizar, para poder establecer las acciones de mejora.

Por su parte, el componente contenido, establece una relación de subordinación con la finalidad y de coordinación con el resto de los componentes. Este componente se

refiere a la delimitación de las variables de impacto y su operacionalización en dimensiones e indicadores. A efectos del presente modelo, la variable es el impacto de la formación del postgrado, la cual se operacionaliza en cuatro dimensiones que están en correspondencia con los niveles propuestos por Tejeda (2011), las que se dividen en indicadores, tal como se aprecia en la tabla 1:

**Tabla 1**

*Operacionalización del contenido de la evaluación del impacto de la formación de programas*

<b>Variable</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Impacto de la formación de programas</b>	Reacción ante la formación	Satisfacción ante la formación Cobertura de las expectativas personales y profesionales Recomendación del programa
	Desarrollo	Desarrollo cognitivo-procedimental Desarrollo axiológico y actitudinal
	Transferencia	Transferencia de competencias duras Transferencia de competencias blandas
	Cambios producidos en los contextos de desempeño	Cambios en la dinámica de la organización/institución Cambios actitudinales Cambios económicos

*Fuente:* Elaboración propia

**Tabla 1**

*Operacionalización del contenido de la evaluación del impacto de la formación de programas*

<b>Variable</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Impacto de la formación de programas</b>	Reacción ante la formación	Satisfacción ante la formación Cobertura de las expectativas personales y profesionales Recomendación del programa
	Desarrollo	Desarrollo cognitivo-procedimental Desarrollo axiológico y actitudinal
	Transferencia	Transferencia de competencias duras Transferencia de competencias blandas
	Cambios producidos en los contextos de desempeño	Cambios en la dinámica de la organización/institución Cambios actitudinales Cambios económicos

*Fuente:* Elaboración propia

La variable y las dimensiones se explicaron y definieron anteriormente, por lo que se describirán los indicadores. El indicador referido a la satisfacción ante la formación hace referencia a cuan satisfecho está el sujeto ante la formación recibida. Por su parte la cobertura ante las expectativas personales y profesionales se define como se cubrieron las expectativas formativas del sujeto desde el punto de vista personal y

profesional. Por último, se indaga si el sujeto recomendaría a familiares o compañeros de trabajo el programa de formación.

En cuanto a los indicadores relativos a la dimensión desarrollo, lo cognitivo procedimental se relaciona con los conocimientos aprendidos durante la formación y el desarrollo de habilidades generales y específicas. En tanto, a lo axiológico y actitudinal se dirige al desarrollo de valores y normas de relaciones con el mundo.

La dimensión transferencia, a través de sus indicadores transferencia de competencias duras y blandas, indaga si las competencias que se desarrollaron en el programa de formación de postgrados son aplicables a los puestos de trabajo definidos en el campo ocupacional. Es importante profundizar si estas competencias son o no aplicables, definiendo la aplicabilidad en relación con la pertinencia, actualización y posibilidad de transferibilidad.

Por último, en la dimensión cambios producidos en los contextos de desempeño, se pretende conocer si a partir de la formación recibida por el sujeto se producen cambios en la dinámica de la organización o institución, a partir de introducir innovaciones en productos y procesos, así como también si se irradian nuevos valores que se harán extensivos a todos los miembros. Finalmente, en esta dimensión también es importante conocer la mejora económica en criterios como productividad laboral, ventas, rendimiento u otros.

El componente metodología se refiere a las técnicas e instrumentos utilizados para medir el impacto. En este caso, aun cuando se pueden utilizar diversos instrumentos, se sugiere el siguiente plan de recogida de datos (Tabla 2) donde es establece la relación dimensiones/indicadores con los instrumentos:

**Tabla 2**

*Relación dimensiones/indicadores con los instrumentos de recogida de datos*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Técnica/Instrumentos</b>
<b>Reacción ante la formación</b>	Satisfacción ante la formación Cobertura de las expectativas personales y	Encuesta/Cuestionario de satisfacción

	profesionales Recomendación del programa	
<b>Desarrollo</b>	Desarrollo cognitivo-procedimental Desarrollo axiológico y actitudinal	Test/Pruebas de conocimientos y desempeño
<b>Transferencia</b>	Transferencia de competencias duras Transferencia de competencias blandas	Encuesta/Cuestionario Observación/ficha de observación
<b>Cambios producidos en los contextos de desempeño</b>	Cambios en la dinámica de la organización/institución Cambios actitudinales Cambios económicos	Entrevista/Guía estructura, semiestructura o libre de entrevista

*Fuente:* Elaboración propia

El último componente es la mejora; esta es una función de la evaluación encaminada a establecer alternativas consistentes de acción para disminuir las falencias y problemáticas encontradas durante la evaluación, así como para la consolidación de los logros identificados (Otero, 2007, como se citó en Cano, 2018). Este componente se operativiza a través de planes de acción.

La temporalidad para evaluar el impacto de la formación de programas de postgrado se asume de lo expuesto por la Coordinación General de Investigación, Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López (2023), respecto a que debe realizarse después de la finalización del programa de postgrados porque la mayoría de los impactos solo son constatables al tiempo. De finalizada la formación.

Es por ello que, de acuerdo con la fuente anterior, se asumen los tres momentos propuestos, pero se adaptó su temporalidad de ejecución de acuerdo a las particularidades de la formación de postgrados, de la manera siguiente: 1) Evaluación a posteriori: seis meses después de haber concluido la formación, este momento es

importante para la evaluación de la dimensión de reacción, 2) Evaluación ex-post: al año de haber concluido la formación, para determinar la perdurabilidad de lo aprendido y tener una visión precisa de la dimensión de desarrollo, también se puede medir la dimensión de transferencia en este período; 3) Evaluación de impacto: tres años de finalizado el programa. En este tiempo se busca medir el impacto en la dimensión de transferencia y en la de cambios producidos en los contextos de desempeño.

Finalmente es importante establecer un baremo. Se sugiere que se asignen puntuaciones a cada una de las respuestas y se realice una sumatoria, estableciendo cuartiles, siendo cada cuartil un nivel de impacto, comenzando por el más bajo, de donde resultan los siguientes niveles: nivel bajo, nivel medio, nivel alto y nivel muy alto.

El modelo propuesto permite evaluar el impacto de la formación del posgrado de forma novedosa e integral, que trasciende la evaluación institucional, siendo una herramienta eficaz para la mejora, que puede ayudar a las instituciones de educación superior para lograr la calidad.

### **Conclusiones**

En un mercado laboral cada vez más competitivo y cambiante, la calidad de los postgrados es crucial. La creciente demanda de programas de maestría y especialización de corta duración exige que los organismos de control de la calidad educativa garanticen la excelencia de estos programas para asegurar que los graduados sean realmente competitivos.

Los modelos actuales de evaluación y acreditación de programas de postgrado tienden a enfocarse en aspectos administrativos y están fragmentados, lo que puede llevar a descuidar el impacto real de la formación en los estudiantes. Existe una necesidad urgente de un modelo de evaluación integral que considere no solo la gestión administrativa sino también el impacto en el desarrollo profesional y en los contextos de desempeño de los egresados.

Proponer un modelo de evaluación de impacto de la formación de postgrado, basado en los niveles de reacción, desarrollo, transferencia y cambios en los contextos de desempeño, como sugiere Tejeda (2011), puede mejorar significativamente la efectividad de estos programas. Este enfoque no solo es aplicable a programas de

postgrado, sino que también puede adaptarse a otros tipos de formación en el ámbito educativo, garantizando una formación más holística y pertinente.

El analizar la transferencia de las competencias duras y blandas en un programa, tiene un impacto significativo para el mundo empresarial ya que los profesionales se van formando en competencias vanguardistas que el mismo estudio contempla en sus planes de mejora, lo que hace que se precise en dónde el programa refuerza su intervención para formar en valores éticos y relacionales como cumplimiento de la formación integral tan cuidada en los estándares de calidad de los programas.

### Referencias bibliográficas

- Bernard, P. y Dudek-Różycki, K. (2020). The impact of professional development in inquiry-based methods on science teachers' classroom practice. *Journal of Baltic Science Education*, 19(2), 201-219. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.201>
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150. <http://doi.org/c2wx>
- Cano, Y. (2018). *Formación laboral en adolescentes. Evaluación de su impacto en la comunidad*. Editorial Académica Española.
- Cano, Y., Lorenzo, R., y Madrigal, M. (2016). La evaluación del impacto de la formación profesional: una necesidad en el contexto educativo actual. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 1(2), 51-60. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/49>
- Carrera, M. A., Mesa, N., y Padilla C., Y. (2022). Metodología para evaluar el impacto de la educación de posgrado. *Transformación*, 18(1), 53-69. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-29552022000100053&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552022000100053&lng=es&tlng=pt).
- Centelles, J. S., Domínguez, I., y Ávila, E. R. (2019). La evaluación del impacto de la formación laboral de los estudiantes en las carreras pedagógicas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/impacto-formacion-laboral.html>

- Coordinación General de Investigación, Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López. (2023). *Guía metodológica de evaluación de impacto de los programas y/o proyectos de investigación de la ESPAM MFL*. <https://www.espam.edu.ec/recursos/sitio/informativo/archivos/reglamento/20241212325465.pdf>
- De Domingo, C., Naveda, M., Rodríguez, M. A., y Muñoz, M. G. (2020). Juventud, academia y empleo. Análisis de una desconexión. *Podium*, 37, 129-146. <https://bit.ly/2Zi8LdI>
- Di Meglio, G. Barge, A. Camina, E. y Moreno, L. (2019). El impacto de las prácticas en empresas en la inserción laboral: un análisis aplicado a los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas. *Educación XXI*, 22(2), 235-266. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22579>
- Fernández, N. R., y Pérez, C. G. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>
- Ferrer, M. T. (2011). *Evaluar el impacto pedagógico profesional de los jóvenes maestros: un reto para la pedagogía cubana (Curso 51 Pedagogía 2011)*. Sello editor Educación Cubana, Ministerio de Educación.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas*. Epise.
- Lapointe, L. (2019). Impact of a course in evidence-informed policy-making on the acquisition of methodological knowledge: Findings from before-and-after studies conducted on three consecutive cohorts of master students. *Teaching Public Administration*, 37(3), 293-311. <https://doi.org/10.1177/0144739419846193>
- Lau Apó, F. (2005). *Propuesta de indicadores para la evaluación curricular de la formación emergente de maestros primarios* (Tesis en opción al título académico de Máster en Educación). La Habana, Cuba.
- Libera, B. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *Acimed*, 15(3).
- Lorences, J. (2011). Aproximación al sistema como resultado científico. En N. De Armas-Ramírez y A. Valle-Lima (Eds.), *Resultados científicos en la investigación educativa* (pp. 52-68). Pueblo y Educación.

- Moliner, M. (1988). *Diccionario de uso del español*. Editorial Gredos.
- Obaco, E. E., Lara, F., Cano, Y., & Suarez, M. F. (2022). Algunos apuntes sobre gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 289–296. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2378>
- Orozco, E. E., Jaya, A. I., Ramos, F. J. y Guerra, R. M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2), e2268. <https://bit.ly/3jgvGjz>
- Parra, R., y Ruiz, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>
- Phillips, J. (1990). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Kogan Page.
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 119-133. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20737>
- Ponce, J., y Salazar, G. (2021). Evaluación y Acreditación de la Universidad Ecuatoriana: Desafíos y Funcionalidad. *Polo del Conocimiento*, 6(10), 132-154. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i10.3191>
- Rand Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Editorial Paidós.
- Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83).
- Tejeda R. (2011a). La evaluación del impacto formativo en los contextos universitarios. *Revista Didasc@lia: D&E*, 4, 45-57.
- Urbay, M., Torres, A. M., Carrera, M., & Ortiz, T. (2023). Formación doctoral del profesional de la educación y su impacto social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1 Especial), 223–241. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2820>
- Valiente, P., & Álvarez, A. (2004). Metodología para evaluar el impacto de la superación de directivos educacionales. *Revista Digital UMBRAL*, 200(15).
- Valle, A. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de Educación.

Valle, A. D. (2011). Modelo para obtener un modelo. En N. De Armas Ramírez y A. Valle Lima (Eds.), *Resultados científicos en la investigación educativa* (pp. 75-85). Pueblo y Educación.

Wade, P. (1994). *Measurement the impact of training*. Koga

**PREFERENCIAS MUSICALES, AUTOCONCEPTO, PERSONALIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL. ANÁLISIS CORRELACIONAL**

**MUSICAL PREFERENCES, SELF-CONCEPT, PERSONALITY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE. CORRELATIONAL ANALYSIS**

Alba García Mariscal

Universidad de Granada

[albagarma@correo.ugr.es](mailto:albagarma@correo.ugr.es)

Lucía Herrera Torres

Universidad de Granada

[luciaht@ugr.es](mailto:luciaht@ugr.es)

**Resumen**

Este trabajo analiza la relación entre las preferencias musicales, el autoconcepto, la personalidad y la inteligencia emocional en estudiantes de Formación Profesional y Educación Secundaria (N = 380). Los participantes tenían una edad media de 19.02 años (DT = 7.82), de los cuales el 35.8% eran hombres (n = 136) y el 64.2% mujeres (n = 244). El 47.4% estudiaba en un Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) de la ciudad autónoma de Melilla (n = 180) y el 52.6% en un Instituto de Educación Secundaria (IES) (n = 200). Se llevó a cabo un estudio cuantitativo de corte transversal correlacional para el cual se emplearon como instrumentos que evaluaban las preferencias musicales, el autoconcepto, la personalidad y la inteligencia emocional, incluyendo la recogida de variables sociodemográficas. Los resultados confirmaron las hipótesis de partida, indicando la correlación entre las preferencias musicales y las variables psicológicas evaluadas (autoconcepto, personalidad e inteligencia emocional) así como entre estas. Se discuten las implicaciones educativas derivadas de ello.

**Palabras clave:** Preferencias musicales; autoconcepto; personalidad; inteligencia emocional.

### **Abstract**

This study analyzed the relationship between musical preferences, self-concept, personality and emotional intelligence in Vocational Training and Secondary Education students (N = 380). The participants had a mean age of 19.02 years (SD = 7.82), of whom 35.8% were male (n = 136) and 64.2% female (n = 244). A total of 47.4% were studying in an Integrated Vocational Training Center (CIFP) in the autonomous city of Melilla (n = 180) and 52.6% in an Institute of Secondary Education (IES) (n = 200). A quantitative cross-sectional correlational study was carried out using instruments that assessed musical preferences, self-concept, personality and emotional intelligence, including the collection of sociodemographic variables. The results confirmed the initial hypotheses, indicating the correlation between musical preferences and the psychological variables evaluated (self-concept, personality and emotional intelligence) as well as between them. The derived educational implications are discussed.

**Keywords:** Music preferences; Self-concept; Personality; Emotional intelligence.

### **Introducción**

La búsqueda para comprender por qué la música tiene un efecto transformador ha motivado a la comunidad científica a investigar este fenómeno (Schäfer & Sedlmeier, 2010). Al respecto, se ha puesto de relieve que la misma pieza musical puede provocar diferentes sensaciones en distintos individuos (Leblanc et al., 1996), sugiriendo que las características del oyente influyen en esta experiencia. Este estudio busca identificar los factores psicológicos que llevan a las personas a preferir ciertos tipos de música.

La literatura científica muestra que múltiples variables influyen en las preferencias musicales. Así, diferentes estudios encuentran una relación entre autoconcepto y preferencias musicales, indicando que la música se utiliza a menudo como una herramienta de autorrepresentación (Larsen et al., 2009; Lonslade & North, 2017; North & Hargreaves, 1999).

También se ha demostrado una fuerte correlación entre la personalidad y las preferencias musicales, con estudios que respaldan esta asociación (Delsing et al., 2008;

Herrera et al., 2018; Langmeyer et al., 2012; Litle & Zuckerman, 1986; Rentfrow & Gosling, 2006; Schäfer & Mehlhorn, 2017).

Finalmente, se han encontrado estudios que sugieren una posible relación entre inteligencia emocional y preferencias musicales (Chamorro et al., 2010; Račevska & Tadinac, 2019; Otchere, 2014), aunque ninguno proporciona una validación completa. Por ello, este estudio incluye la inteligencia emocional como una variable a analizar.

### **Objetivo**

El objetivo principal del presente trabajo es analizar la relación entre las preferencias musicales, el autoconcepto, la personalidad y la inteligencia emocional en estudiantes de Formación Profesional y Educación Secundaria.

Como hipótesis se plantea que las preferencias musicales correlacionan con el autoconcepto (Spychiger, 2017), la personalidad (Herrera et al., 2018) y la inteligencia emocional (Wang et al., 2022). Otra hipótesis plantea que las variables psicológicas relativas a autoconcepto, personalidad e inteligencia emocional correlacionan entre sí (Herrera et al., 2017; van der Linden et al., 2017).

### **Muestra y/o participantes**

El muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia. En el estudio participaron 380 estudiantes con una edad media de 19.02 años (DT = 7.82), siendo la edad mínima de 13 y la máxima de 49 años, de los cuales el 35.8% eran hombres (n = 136) y el 64.2% mujeres (n = 244). El 47.4% estudiaba en un Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) de la ciudad autónoma de Melilla (n = 180) y el 52.6% en un Instituto de Educación Secundaria (IES) (n = 200). Respecto a la etapa educativa, el 47.4% estudiaba Formación Profesional (n = 180), el 40.0% Educación Secundaria Obligatoria (n = 152) y el 12.6% Bachillerato (n = 48).

Asimismo, respecto al origen cultural, el 65.8% era de origen europeo (n = 250), el 32.9% de origen Amazigh (n = 125) y el resto, 1.3% (n = 5), a otros orígenes (latino, africano, sefardí y oriental).

## Metodología y/o instrumentos utilizados

### VARIABLES Y DISEÑO

Las variables a estudiar fueron las preferencias musicales, el autoconcepto, la personalidad y la inteligencia emocional. Se trata de un estudio cuantitativo de corte transversal. Atendiendo a su validez interna, cumple los requisitos de un diseño correlacional.

### Instrumentos

Para la recogida de información se utilizó el cuestionario como instrumento principal. Existen cuestionarios en la literatura científica que cumplen con los requisitos de validez y fiabilidad, por lo que se utilizarán estos. Seguidamente se detalla cada uno.

#### *Cuestionario sobre preferencias de estilos musicales*

Se empleó el "Cuestionario sobre preferencias de estilos musicales" de Cremades et al. (2010), el cual evalúa la frecuencia de escucha de 49 estilos musicales, añadiendo una respuesta de tipo abierta para poder indicar cualquier otro estilo musical que no estuviera incluido. El cuestionario se responde con una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 significa "nunca" y 5 "siempre". La fiabilidad del cuestionario, calculada en el presente trabajo mediante el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach, es de .95 para el presente estudio, lo cual se considera excelente (Raykov, 2007; Sijtsma, 2009).

Asimismo, se determinó la validez de constructo, cuyo método de extracción fue el análisis de componentes principales y el método de rotación Varimax. El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de  $KMO = .927$ . Asimismo, la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa,  $\chi^2 = 12050.555$ ,  $p = .000$ . Por lo tanto, era idóneo llevar a cabo un análisis factorial.

Se hallaron 9 factores que explicaban el 64.57% de la varianza total:

- Factor 1. Música Heavy. Explicaba el 32.90% de la varianza. Estaba integrado por la Música Bacalao, Drums & Bass, Break the Beats, Heavy Metal, Nu Metal, Death Metal, Black Metal, Speed Metal, Grindcore y Thrash.
- Factor 2. Música Clásica. 7.56% de la varianza total. Formado por la música anterior a la edad media, gregoriana, medieval, renacentista, barroca, clásica, del romanticismo, impresionista y de vanguardia.

- Factor 3. Música Afroamericana. 6.41% de la varianza. Constituido por la música jazz, blues, folk, country, soul, ska y el swing.
- Factor 4. Música Tecno. 4.69% de la varianza. Integrado por la música rhythmic & blues, new age, Funky, punk, tecno y Breakdance.
- Factor 5. Música para bailar. 3.18% de la varianza total. Formado por la música de género flamenco, dance, salsa, rumba, reggae y reguetón.
- Factor 6. Música Pop. 2.93% de la varianza. Compuesto por la música pop, el rock and roll y las bandas sonoras de películas.
- Factor 7. Música identitaria. 2.64% de la varianza. Constituido por la música nacionalista, contemporánea, étnica y la canción española.
- Factor 8. Música folklórica 2.17% de la varianza. Formado por la música folklórica y la música Raï.
- Factor 9. Música urbana. 2.13% de la varianza. Integrado por la música Hip-Hop y la música Rap.

#### ***Autoconcepto Forma-5 (AF-5)***

Se utilizó el cuestionario AF-5, de García y Musitu (2001), compuesto por 30 ítems. Los ítems se valoran en una escala del 1 al 99, siendo 99 “muy de acuerdo” y 1 “muy en desacuerdo”. Dichos ítems valoran distintas dimensiones individuales del autoconcepto enfocadas a aspectos académicos-laborales, emocionales, familiares, físicos y sociales. Esnaola et al. (2011) indicaron una fiabilidad de  $\alpha = .74$ , y en este estudio el Alfa de Cronbach fue de .75, considerado como bueno.

#### ***Mini-International Personality Item Pool (Mini-IPIP)***

Se empleó el Mini-IPIP, una versión abreviada de 20 ítems del IPIP-FFM de Goldberg (1999), relativa al International Personality Item Pool-Five Factor Model (IPIP-FFM), desarrollada por Donellan et al. (2006). Evalúa los cinco grandes factores de la personalidad, esto es, extraversión, agradabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional/neuroticismo y apertura (intelecto/imaginación). Concretamente, se utilizó la versión adaptada al español por Martínez-Molina y Arias (2018), en la versión en la que los ítems se planean de forma positiva en la escala (Yupanqui-Lorenzo et al., 2021). Los participantes debían responder siguiendo una escala tipo Likert de cinco puntos, siendo 1 “nada de acuerdo” y 5 “completamente de acuerdo”. Se alcanzó una fiabilidad de Alfa de Cronbach de .70 en este estudio, lo cual es aceptable.

***BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Short) (BarOn EQ-i: YV (S))***

En este caso, se utilizó el Bar-On EQ-i: YV(S) de Bar-On y Parker (2000), el cual es una adaptación de la versión inicial de Bar-On (1999). Se compone de 35 ítems que evalúan cuatro dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad, obteniendo, además, una dimensión relativa a la impresión positiva (destinada a eliminar sujetos con alta deseabilidad social). Igualmente, se calcula el coeficiente emocional o inteligencia emocional total. Se debía responder con una escala tipo Likert de 4 puntos, constituyendo el número 1 la respuesta “no es verdad en mi caso” y el 4 “muy cierto en mi caso”. La fiabilidad en este estudio fue de .75, considerado como bueno.

**Procedimiento**

En esta investigación se han seguido los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki para la investigación con humanos. Asimismo, todos los participantes mayores de edad han emitido su consentimiento informado para participar en la misma, así como la difusión de los resultados. En el caso de los menores de edad, junto con el resto, se ha obtenido la autorización para la recogida de información de la Dirección Provincial de Educación del MEFPD de Melilla, tras la solicitud correspondiente desde el Vicedecanato de Investigación, Proyectos Internacionales y Transferencia de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla.

La recogida de información se desarrolló en el aula de clase, con la presencia de la masteranda, quien previamente daba las instrucciones necesarias para comprender lo que se iba a evaluar y cómo contestar, aunque la contestación se realizó in situ en el formulario diseñado de la plataforma Google Forms. Los instrumentos fueron aplicados en dos sesiones, de unos 50 minutos cada una. En la primera sesión se recopilaron los datos sociodemográficos junto con los cuestionarios destinados a la evaluación del autoconcepto y personalidad. En la segunda se cumplimentaron los cuestionarios dirigidos a la medida de la inteligencia emocional y las preferencias musicales. Los motivos de pasar los instrumentos de recogida de información en dos sesiones fueron garantizar veracidad en las respuestas de los participantes y evitar la fatiga de los mismos durante la contestación a los cuestionarios.



**Actas del III Congreso Internacional ECALFOR "Sistemas y Protocolos de Garantía de la Calidad de la Formación Inicial Docente"**  
**Ciudad de Panamá (República de Panamá), 8 al 10 de julio de 2024**

---

E	079	073	013	.234** *	.053	250***	.025	.015	.269** *	.149**	131*	144**	027	.033	082	024	.015	.076	.080	019	122*
	124	154	806	000	301	000	626	772	000	004	011	005	604	516	112	645	777	141	118	719	018
	79	79	79	79	79	79	76	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79
F A		253***	.048	014	248***	192** *	.126*	.005	096	.155**	050	212***	.051	003	.065	.086	.059	.076	016	037	.124*
	000	346	792	000	000	014	929	062	002	333	000	321	959	206	093	254	142	755	468	016	
	80	80	80	80	80	77	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
F		220** *	.011	250***	158**	176**	065	096	.056	272***	298***	001	034	051	019	088	.017	058	073	058	
		000	825	000	002	001	204	063	276	000	000	979	510	325	715	088	743	262	154	259	
		80	80	80	80	77	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
V			194***	.038	.043	239** *	156**	121*	324***	175**	143**	069	028	108*	072	193***	060	107*	137**	126*	
			000	462	409	000	002	018	000	001	005	179	586	035	159	000	242	037	007	014	

**Actas del III Congreso Internacional ECALFOR "Sistemas y Protocolos de Garantía de la Calidad de la Formación Inicial Docente"**  
**Ciudad de Panamá (República de Panamá), 8 al 10 de julio de 2024**

---

	80	80	80	77	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
M	199***	034	202** *	213***	518***	.034	073	046	.027	086	051	020	160**	155**	156**	039	.005	
	000	504	000	000	000	510	153	370	594	094	324	704	002	002	002	444	924	
	80	80	77	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	
S	155**	062	060	213***	.133**	170**	132*	006	055	046	.016	109*	020	164**	106*	.111*		
	002	230	246	000	009	001	010	911	288	367	758	034	691	001	039	030		
	80	77	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80		
E	141**	.027	011	.180** *	.009	171**	068	000	052	020	045	.048	.029	062	019			
	006	599	837	000	865	001	186	993	309	701	383	346	578	229	715			
	77	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80			
P	074	160**	.002	342** *	120*	161**	115*	177**	216***	201***	228***	118*	204***	259***				
	153	002	976	000	020	002	025	001	000	000	000	022	000	000				

**Actas del III Congreso Internacional ECALFOR "Sistemas y Protocolos de Garantía de la Calidad de la Formación Inicial Docente"**  
**Ciudad de Panamá (República de Panamá), 8 al 10 de julio de 2024**

---

	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
T	160**	130*	174**	260***	111*	169**	072	127*	172**	129*	107*	070	104*	
A	002	011	001	000	031	001	163	013	001	012	036	171	044	
	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
T		090	260***	242***	023	065	061	040	205***	100	198**	056	013	
E		079	000	000	656	205	233	437	000	052	000	276	796	
		80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
E			070	.101	.033	.007	.090	.057	015	.097	022	.003	.026	
			174	050	524	887	079	267	765	058	672	950	616	
			80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
D			261***	142**	116*	183***	161**	197***	126*	221***	159**	195***		
B			000	006	024	000	002	000	014	000	002	000		
			80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

**Actas del III Congreso Internacional ECALFOR "Sistemas y Protocolos de Garantía de la Calidad de la Formación Inicial Docente"**  
**Ciudad de Panamá (República de Panamá), 8 al 10 de julio de 2024**

---

E	118*	179***	126*	080	151**	025	169**	130*	072
T	021	000	014	120	003	630	001	011	159
	80	80	80	80	80	80	80	80	80
V	427***	702***	713***	409***	470***	349***	398***	390***	
	000	000	000	000	000	000	000	000	
	80	80	80	80	80	80	80	80	
S		431***	418***	305***	405***	527***	343***	176**	
		000	000	000	000	000	000	001	
		80	80	80	80	80	80	80	
F			708***	563***	583***	406***	466***	486***	
M			000	000	000	000	000	000	
			80	80	80	80	80	80	
C				515***	583***	382***	388***	570***	
				000	000	000	000	000	

**Actas del III Congreso Internacional ECALFOR "Sistemas y Protocolos de Garantía de la Calidad de la Formación Inicial Docente"**  
**Ciudad de Panamá (República de Panamá), 8 al 10 de julio de 2024**

---

	80	80	80	80	80
R	418***	476***	403***	462***	
	000	000	000	000	
	80	80	80	80	
P		288***	304***	455***	
		000	000	000	
		80	80	80	
D			497***	203***	
			000	000	
			80	80	
K				290***	
				000	
				80	

---

*Nota:* AA = Autoconcepto Académico, AS = Autoconcepto Social, AE= Autoconcepto Emocional, AFA= Autoconcepto familiar, AF=Autoconcepto Físico; EV=Extraversión, AM=Amabilidad, RS= Responsabilidad, EE= Estabilidad emocional, AP=Apertura, ITA= Intrapersonal, ITE=Interpersonal, ME= Manejo del estrés, ADB= Adaptabilidad, IET= Inteligencia emocional total, HV= Heavy, CS= Clásica, AFM= Afroamericana, TC= Tecno, BR= Bailar, PP= Pop, ID= Identitaria, FK=Folklórica, UB= Urbana.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

En todos aquellos se encontraron resultados significativos que serán analizados y discutidos en la discusión y las conclusiones. Así, por ejemplo, en cuanto a las preferencias musicales la música heavy muestra correlación negativa con el autoconcepto académico y social y positiva con la apertura, con la dimensión intrapersonal, con la adaptabilidad y la inteligencia emocional total. Las mismas dimensiones estarán relacionadas con la música clásica.

La música afroamericana demuestra correlación positiva con la extraversión, la apertura, la adaptabilidad y la inteligencia emocional total. Para la música tecno se obtuvo una correlación positiva con la apertura y la adaptabilidad y negativa con el autoconcepto social o familiar.

La música pop refleja correlación positiva con el autoconcepto académico, la amabilidad, la apertura, la dimensión intrapersonal y la adaptabilidad. La identitaria además de con el autoconcepto académico se relaciona positivamente con la extraversión, la amabilidad, la responsabilidad, la apertura, las dimensiones intra e interpersonal, la adaptabilidad y la inteligencia emocional total.

La música folk estará relacionada positivamente con la extraversión, la responsabilidad, la apertura, la adaptabilidad y la inteligencia emocional total. Por último, la música urbana demostró correlación negativa con el autoconcepto familiar y la responsabilidad y positiva con el autoconcepto emocional, la extraversión, la apertura, la dimensión intrapersonal y la adaptabilidad.

## **Discusión**

La presente investigación, que busca relacionar el autoconcepto, la personalidad, la inteligencia emocional y las preferencias musicales.

En línea con Herrera et al. (2018), las preferencias musicales se agruparon en nueve dimensiones: heavy, clásica, afroamericana, tecno, música para bailar, pop, identitaria, folklórica y urbana, algunas coincidentes y otras no, debido a diferencias

geoculturales. Para la variable autoconcepto se consideraron cinco dimensiones: académico, social, emocional, familiar y físico, algunas coincidentes con Shavelson et al. (1976). Según Larsen et al. (2009), se sospecha que algunos participantes no ahondan en la autorrepresentación, dado que ninguna dimensión de preferencias musicales mostró una relación significativa con el autoconcepto social, pese a la importancia de la música en las relaciones sociales (Abrams, 2009; Clark & Lonsdale, 2023; Dys et al., 2017).

La correlación negativa entre el autoconcepto académico y la música heavy y urbana, géneros anti normativos y anárquicos, valida la hipótesis de que el autoconcepto y las preferencias musicales están relacionados (Spychiger, 2017). El autoconcepto emocional mostró una correlación positiva con la música urbana, utilizada para expresar sentimientos o ideologías (Larsen et al., 2009), y negativa con el autoconcepto familiar. La personalidad se concreta en cinco dimensiones según el modelo Big Five (John & Srivastava, 1999). Las correlaciones positivas entre la dimensión apertura y todas las dimensiones musicales coinciden con estudios anteriores (Boccia, 2020; Herrera et al., 2018; Litle & Zuckerman, 1986), indicando que individuos abiertos a nuevas experiencias escuchan una mayor variedad de estilos musicales. La extraversión mostró correlaciones positivas con la música afroamericana, para bailar, identitaria, folklórica y urbana, sugiriendo que los extrovertidos prefieren música que favorezca la práctica colectiva y las relaciones sociales (Herrera et al., 2018; Langmeyer et al., 2012).

La dimensión amabilidad correlacionó positivamente con la música para bailar, pop e identitaria, y negativamente con la música heavy y urbana, coincidiendo con Herrera et al. (2018). La responsabilidad mostró correlaciones positivas con la música para bailar, folklórica e identitaria, y negativas con la tecno y urbana, reflejando diferencias con estudios previos (Herrera et al., 2018; Langmeyer et al., 2012; Rentfrow & Gosling, 2003). La estabilidad emocional no demostró gran incidencia, coincidiendo con Herrera et al. (2018) y Boccia (2020). La hipótesis de que la personalidad y las preferencias musicales están relacionadas (Herrera et al., 2018) se confirma, indicando que individuos con mayor extraversión, apertura y amabilidad están dispuestos a escuchar más géneros musicales y compartirlos socialmente, mientras que los que puntúan bajo en estas dimensiones prefieren géneros más antisociales o antiautoritarios como la música heavy o urbana.

La inteligencia emocional se consideró según cinco dimensiones del modelo de Bar-On (2000). La inteligencia emocional total correlacionó positivamente con todas las dimensiones musicales excepto con la tecno, pop y urbana. La dimensión intrapersonal mostró una correlación positiva con todas las dimensiones musicales excepto con la afroamericana y folklórica. La dimensión interpersonal correlacionó positivamente con la música para bailar e identitaria, mientras que el manejo del estrés mostró correlaciones negativas con la música para bailar e identitaria. La adaptabilidad correlacionó positivamente con todas las dimensiones musicales. Estos resultados confirman la hipótesis de que las preferencias musicales se relacionan con la inteligencia emocional (Wang et al., 2022) y validan la hipótesis de que autoconcepto, personalidad e inteligencia emocional se relacionan entre sí (Herrera et al., 2017; van der Linden et al., 2017).

### Conclusiones

La presente investigación confirma que las preferencias musicales no solo dependen de las características de la canción escuchada, sino de múltiples factores psicológicos del oyente, que hacen de la experiencia musical un suceso único. Se sugieren futuras investigaciones que consideren entornos geoculturales distintos y amplíen la tipología de instrumentos utilizados (por ejemplo, el empleo de entrevistas) para la recogida de información.

### Referencias Bibliográficas

- Abrams, D. (2009). Social identity on a national scale: Optimal distinctiveness and young people's self-expression through musical preference. *Group Processes and Intergroup Relations*, 12(3), 303-317. <http://doi.org/10.1177/1368430209102841>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. E., & Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.

- Boccia, I. (2020). Associations Between Personality Traits and Music Preference. *Undergraduate Psychology Research Methods Journal*, 1(22):2. [https://digitalcommons.lindenwood.edu/psych\\_journals/vol1/iss22/2](https://digitalcommons.lindenwood.edu/psych_journals/vol1/iss22/2)
- Chamorro-Premuzic, T., Fagan, P., & Furnham, A. (2010). Personality and uses of music as predictors of preferences for music consensually classified as happy, sad, complex, and social. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(4), 205-213. <https://doi.org/10.1037/a0019210>
- Clark, A. B., & Lonsdale, A. J. (2023). Music preference, social identity, and collective self-esteem. *Psychology of Music*, 51(4), 1119-1131. <http://doi.org/10.1525/mp.2015.32.5.507>
- Cremades, R., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2010). Musical Tastes of Secondary School Student's with different cultural backgrounds: A study in the Spanish North African City of Melilla. *Musicae Scientiae*, 14(1), 121-141. <http://doi.org/10.1177/102986491001400105>
- Delsing, M. J., Ter Bogt, T. F. M., Engels, R. C., & Meeus, W. H. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22(2), 109-130. <http://doi.org/10.1002/per.665>
- Donellan M, Oswald F, Baird B, & Lucas R. (2006). The mini-IPIP scales: tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality. *Psychological Assessment*, 18(2), 192-203. <http://doi.org/10.1037/1040-3590.18.2.192>
- Dys, S. P., Schellenberg, G., & McLean, K. C. (2017). Musical Identities, Music Preferences and Individual Differences. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 247-266). Oxford University Press.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717018013>
- García, F., & Musitu, G. (2001). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. TEA.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. J. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. 7, pp. 7-28). Tilburg University Press.

- Herrera, L., Al-Lal M., & Mohamed, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 315-326. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1000>
- Herrera, L., Soares-Quadros Jr, J. F., & Lorenzo, O. (2018). Music preferences and personality in Brazilians. *Frontiers in Psychology*, 9:1488. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01488>
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.)* (pp. 102-138). Guilford Press.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., & Tarnai, C. (2012). What do music preferences reveal about personality? *Journal of Individual Differences*, 33(2), 119-130. <http://doi.org/10.1027/1614-0001/a000082>
- Larsen, G., Lawson, R., & Todd, S. (2009). The consumption of music as self-representation in social interaction. *Australasian Marketing Journal*, 17(1), 16-26. <http://doi.org/10.1016/j.ausmj.2009.01.006>
- Leblanc, A., Sims, W. L., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59. <https://doi.org/10.2307/3345413>
- Litle, P., & Zuckerman, M. (1986). Sensation seeking and music preferences. *Personality and Individual Differences*, 7, 575-578. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(86\)90136-4](https://doi.org/10.1016/0191-8869(86)90136-4)
- Lonsdale, A. J., & North, A. C. (2017). Self-to-stereotype matching and musical taste: Is there a link between self-to-stereotype similarity and self-rated music-genre preferences? *Psychology of Music*, 45(3), 307-320. <http://doi.org/10.1177/0305735616656789>
- Martínez-Molina, A., & Arias, V. B. (2018). Balanced and positively worded personality short-forms: Mini-IPIP validity and cross-cultural invariance. *PeerJ*, 6:e5542. <http://doi.org/10.7717/peerj.5542>
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>

- Otchere, E. D. (2014). *Music and emotion: A study of the relationship between musical preference and emotional intelligence* (Doctoral dissertation, University of Cape Coast).
- Raykov, T. (2007). Reliability if deleted, not "alpha if deleted": Evaluation of scale reliability following component deletion. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 60(2), 201-216. <https://doi.org/10.1348/000711006x115954>
- Račevska, E., & Tadinac, M. (2019). Intelligence, music preferences, and uses of music from the perspective of evolutionary psychology. *Evolutionary Behavioral Sciences*, 13(2), 101-110. <http://doi.org/10.1037/ebs0000124>
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1236-1256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1236>
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2006). Message in a ballad: The role of music preferences in interpersonal perception. *Psychological Science*, 17, 236-242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01691.x>
- Schäfer, T., & Mehlhorn, C. (2017). Can personality traits predict musical style preferences? A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 116, 265-273. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.061>
- Schäfer, T., & Sedlmeier, P. (2010). What makes us like music? determinants of music preference. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(4), 223-234. <https://doi.org/10.1037/a001837>
- Shavelson, J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442. <http://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sijtsma, K. (2009). On the Use, the Misuse, and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. <http://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>
- Spychiger, M. (2017). Musical self-concept as a mediating psychological structure. From musical experience to musical identity. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identity* (pp. 267-287).

- Oxford University Press.  
<http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0015>
- Van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S., & Petrides, K. V. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *143*(1), 36-52. <https://doi.org/10.1037/bul0000078>
- Wang, F., Huang, X., Zeb, S., Liu, D., & Wang, Y. (2022). Impact of Music Education on Mental Health of Higher Education Students: Moderating Role of Emotional Intelligence. *Frontiers in Psychology*, *13*:938090. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938090>
- Yupanqui-Lorenzo, E. D., Pulido Capurro, V., & Olivera Carhuaz, E. (2022). Evidencia de validez e invarianza del Mini-International Personality Item Pool (Mini-IPIP). *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación*, *12*(1), 2304-0355. <https://doi.org/10.17162/au.v11i5.915>

**CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA A LA LUZ DEL  
ENTORNO DIGITAL**

**LEARNING AND TEACHING CONTEXT IN LIGHT OF DIGITAL  
ENVIRONMENT**

Pascal Lafont

Universidad de Paris Est Créteil – Val de Marne

[pascal.lafont@u-pec.fr](mailto:pascal.lafont@u-pec.fr)

Marcel Pariat

Universidad de Paris Est Créteil – Val de Marne

[pariat@u-pec.fr](mailto:pariat@u-pec.fr)

**Resumen**

Este artículo aborda las prácticas de enseñanza y aprendizaje frente a los desafíos de la educación a distancia, basándose en varias encuestas en los niveles de educación primaria, secundaria y superior. Se confrontan los puntos de vista tanto de docentes como de estudiantes para trabajar el equilibrio entre beneficios y riesgos. Sin embargo, sin ser generalizables, los resultados de las encuestas y las observaciones empíricas muestran que, a nivel institucional y político, entre los efectos inducidos, aparecen formas de hacer que, una vez pasada la crisis sanitaria, tienden a desviar el uso de lo digital usándolo como un medio de sustitución, o incluso de elusión, de realidades sociales y dificultades educativas.

**Palabras clave:** contexto de aprendizaje; contexto de enseñanza; entorno digital

**Abstract**

This article deals with teaching and learning practices faced with the challenges of distance learning, drawing on several surveys at the primary, secondary and higher education levels. The points of view of both teachers and students are confronted to work on the balance between benefits and risks. However, without being generalizable, survey results and empirical observations show that on an institutional and political

level, among the induced effects, methods of doing things appear which, once the health crisis has passed, tend to divert the use of digital by using it as a means of substitution, or even circumvention of social realities and educational difficulties.

**Keywords:** Learning context; teaching context; digital environment

### **Introducción**

El ámbito de la educación y la formación no se salvó durante la crisis sanitaria de 2020, ya que la pandemia provocó el cierre de escuelas e instituciones de educación superior en varios países, especialmente en Francia. Ante esta situación, se han producido incentivos ministeriales e iniciativas institucionales para garantizar la calidad y continuidad educativa.

Aunque el proyecto de transición digital existía antes de la crisis, en particular en relación con la educación, la digitalización es prometedora, de acuerdo con el programa de acción del Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deporte, así como el de la educación superior, Una nueva imagen de la educación, la innovación y la investigación. Sin embargo, la restricción de la relación educativa, aunque permite la transmisión de conocimientos, no constituye educación en el sentido de un intercambio constructivo de conocimientos que pueda conducir al desarrollo de una racionalidad compartida.

La decisión de cerrar los centros de educación y formación a todos los niveles, adoptada con carácter de urgencia en Francia, ha dado lugar a una orden judicial de recurrir a la enseñanza a distancia mediante la movilización de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la educación en un contexto marcado por una gran incertidumbre. La circular del Ministerio de Educación Nacional de 13 de marzo de 2020 afirmaba que estaba organizando e implementando la "continuidad pedagógica" tanto desde el punto de vista de la continuidad del aprendizaje para todas las disciplinas escolares como del mantenimiento del contacto entre los alumnos y sus profesores; los servicios del Ministerio insistieron en el papel esencial de estos últimos en el mantenimiento de estos vínculos para garantizar el apoyo local a los equipos docentes que les permitan adaptar su enseñanza al contexto, especialmente en lo que respecta al uso de herramientas digitales en el proceso de aprendizaje a distancia.

Esta decisión llevó a los actores políticos a mantener un discurso a favor de la

movilización de las tecnologías educativas adornándolas con virtudes que se asemejaban a una transformación de los métodos de aprendizaje, mientras que los educadores y profesores no estaban realmente preparados ni capacitados para ello, revelando una brecha significativa entre la postura de los tomadores de decisiones políticas y la de los actores en el campo: El *enseignant.es*, *confronté.es* a una situación inédita a la que dicen no haber estado *préparé.es*. Por lo tanto, ¿cómo podemos invocar los beneficios de la educación y la formación a distancia apoyándonos en sistemas educativos que no han sido objeto de una preparación previa ni de un trabajo en profundidad? Por otra parte, ¿las experiencias de la educación a distancia no muestran los límites de esta modalidad de educación cuando no se asocia a secuencias presenciales y a la autoformación o al apoyo tutorizado?

### **Objetivos**

Analizar las consecuencias de la digitalización del espacio educativo, por un lado, en lo que respecta a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y por otro, en lo que respecta a los mandatos contextuales e institucionales dirigidos a una hibridación de las prácticas pedagógicas en un entorno sacudido por el uso de la inteligencia artificial.

### **Muestra y/o participantes**

Según una encuesta en línea realizada a 672 estudiantes del curso preparatorio para el último año de secundaria (55% niñas y 43% niños), sobre cómo se adaptarían a este contexto particular: 155 de ellos asistieron a la escuela primaria (24%), 151 a la escuela secundaria (22%) y 366 a la escuela secundaria (54%).

Además, los resultados de una segunda encuesta publicada en 2020 por el *Café Pedagógico*, se basan en un estudio realizado entre alumnos y profesores de 1º y 2º grado durante el desconfiamiento mediante dos cuestionarios, uno dirigido a profesores, otro a estudiantes, es decir, un total de 6000 sujetos que respondieron.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

El enfoque metodológico se basa en el análisis documental. El objetivo es analizar los escritos publicados por las autoridades estatales (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Educación Superior e Investigación) y relativizar los datos

recopilados a través de encuestas a audiencias y actores de la educación y la educación superior que se han hecho públicos en el contexto de la publicación de artículos

### **Resultados alcanzados**

Se dice que las variables estructurales y logísticas, pero también las sociales, están en el origen de una brecha digital, educativa y social. Y ello sin tener en cuenta las dificultades a las que se enfrentaban *confronté.es enseignant.es* que no eran todas *préparé.es* o *conscient.es* de los límites derivados del uso de la tecnología digital en el aprendizaje porque engloba tanto elementos personales como elementos compartidos por la comunidad social o profesional (Poteaux, 2017).

### **Prácticas pedagógicas y aprendizaje en un entorno digitalizado**

De acuerdo con la primera encuesta, 47 estudiantes dijeron haber tomado elementos positivos de este período en comparación con 83 para quienes la experiencia habría sido negativa, mientras que 242 no expresaron una opinión y 150 no respondieron. De los 522 estudiantes que respondieron, solo el 9% había expresado una opinión positiva. Del total de encuestados (71%), surgieron siete categorías: Ganancia de autonomía – Calidad de vida – Ritmo de aprendizaje – Dominio de las herramientas digitales – Relación con el tiempo y las relaciones interpersonales, en particular con referencia a la noción de solidaridad – Introspección y paso atrás. En general, no hubo diferencias significativas entre niñas y niños, ni entre los diferentes tipos de escuelas a las que pertenecían. Por otro lado, algunas tendencias parecen surgir según la edad: Por ejemplo, es la familia y el placer de estar en casa lo que emerge para los niños en las escuelas primarias, mientras que para los de las escuelas intermedias y secundarias es la ganancia en autonomía. Además, para el 66% de los sujetos, se eliminaron elementos positivos de la experiencia del confinamiento, lo que probablemente atestigua una capacidad de resiliencia en este contexto. Sin embargo, la mayoría (68%) de ellos no quería que la educación en el hogar se convirtiera en la norma porque tiende a contribuir al agravamiento de las desigualdades.

Los resultados de una segunda encuesta revelan que el 40% de los docentes habría dirigido a los estudiantes a recursos institucionales o de socios del Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, el análisis se centra en la enseñanza/aprendizaje, y en las dimensiones semipresencial/semipresencial frente al mandato de utilizar la

tecnología digital en la educación a distancia. Una primera aproximación muestra que la comunidad educativa ha cuestionado la implementación de la continuidad educativa en relación con aspectos técnicos, pedagógicos y didácticos.

En general, a nivel material y técnico, el equipamiento parece haber sido puesto a disposición de los estudiantes, aunque aparecieron fallas en la continuidad pedagógica en la medida en que solo el 19,7% de los docentes dijeron haber podido trabajar con una computadora profesional, pero también a nivel de los estudiantes porque un gran número de departamentos aún no estaban equipados con tabletas digitales a través de las escuelas: El 0,9% de los alumnos de 1° de primaria dijeron que utilizaban una tableta proporcionada por su escuela. Por lo tanto, esto fue una fuente de obstáculos para los alumnos del ciclo 3 a la hora de realizar el trabajo solicitado por los profesores, y resultó ser aún más problemático ya que no todas las familias estaban equipadas con equipos informáticos y no todas tenían conexión a Internet. Además, cuando estos equipos estaban presentes, la mayoría de las veces tenían que ser compartidos entre los diferentes miembros de la familia, en particular por el teletrabajo (63,7%); además, el 25% de los estudiantes solo tenía un teléfono para conectarse a espacios de trabajo digitales (ENT). Por último, las conexiones internas parecían ser muy desiguales entre los diferentes territorios: el 36% de los encuestados dijo que tenía una conexión de velocidad limitada y el 18% dijo que tenía una conexión caótica.

Si bien el aprendizaje a distancia requiere autonomía en el uso de herramientas digitales por parte de los educandos, muchos de ellos dicen que se han enfrentado a dificultades relacionadas con la falta de conocimiento de ciertas herramientas o prácticas que no dominaban. Ello ha contribuido a acentuar la brecha digital social y territorial, las zonas rurales y las zonas menos cualificadas y las categorías profesionales y sociales que ya son las más discriminadas. Estas observaciones ponen de relieve importantes desigualdades entre los alumnos, que en la mayoría de los casos son una fuente de desigualdades educativas.

En cuanto a los docentes, el 54,8% afirma que no ha sido asesorado en la elección de herramientas digitales y se ha sentido solo en su enfoque para implementar el aprendizaje a distancia. Sin embargo, afirman haber preguntado a compañeros (76,4%) o a sus familiares (50,9%) en caso de dificultades (el 84% habría tenido contacto regular con el equipo docente), lo que demuestra la importancia de las

interrelaciones e interacciones.

Si bien el uso de la tecnología digital en el aula parece estar bastante extendido, tiende a utilizarse más para la distribución de materiales (67%) que para el aprendizaje a distancia. Pocos docentes afirman haber experimentado con el aula virtual antes de la crisis sanitaria, y el 25% afirma no haber utilizado antes herramientas digitales en su actividad docente. Además, solo el 21% de los docentes dice que se siente muy cómodo con el uso de herramientas digitales, y el 10% dijo que no lo se siente en absoluto. El 46,6% de los docentes afirma que se ha visto obligado a aprender a utilizar nuevas herramientas con prisa y a experimentar con nuevos métodos de aprendizaje como el aula virtual; Y estas tareas les parecían particularmente lentas. Los resultados de la encuesta revelan usos variados, creativos e innovadores en función de la situación de los docentes, que a veces van más allá de lo prescrito; se exploraron formas de utilizar software que ofreciera nuevas funcionalidades (73,4%); Otros profesores (16%) dicen que han gestionado un sitio web personal, o incluso un canal de vídeo al que han remitido a sus alumnos.

### **Prácticas pedagógicas y aprendizaje en la educación superior en un contexto digital**

En lo que respecta a la educación superior, *enseignant.es* y *enseignant.es chercheur.es* no parecían estar mejor preparados. Al igual que los de las escuelas primarias y secundarias, dicen que se han visto obligados a cambiar al mundo de la educación a distancia de una manera sin precedentes. Y, aunque en dos días algunas escuelas ofrecieron una alternativa educativa en línea, muchas otras experimentaron una interrupción de la enseñanza de al menos una o dos semanas, incluso en BTS:

"Nuestros estudiantes son enviados de regreso a áreas que a menudo están mal conectadas... La mitad de mis alumnos tienen dificultades con su ordenador y una conexión de mala calidad en casa. Juegan... ¡Algunos terminan escribiendo su informe de pasantía en sus teléfonos móviles! (Profesor de un instituto de Seine-Maritime).

En cuanto a las conexiones a Internet, han aumentado significativamente en las universidades: en una semana la Universidad de Borgoña (34.000 estudiantes) ha pasado "de 15.000 conexiones diarias a 40.000", la de Angers (25.000 estudiantes) ha registrado "25.000 conexiones para 9.000 a 10.000 usuarios distintos cada día desde el

comienzo de la semana". En Caen, las actividades de la plataforma en línea se han cuadruplicado.

"Nuestras infraestructuras están bajo presión para absorber la explosión del flujo digital" (Universidad de Angers).

En algunas instituciones de educación superior, como se menciona en el sitio web de Paris Saclay, el trabajo habría comenzado unos días antes del confinamiento gracias a la organización de anfiteatros de capacitación sobre herramientas digitales. Sin embargo, es claro que en la mayoría de los casos, dada la decisión tomada en la emergencia de cerrar las instituciones de educación superior, la improvisación ha prevalecido con mayor frecuencia:

"La universidad es el pariente pobre de las EdTech [tecnologías digitales de enseñanza] por razones presupuestarias, ideológicas y de gobernanza. Las herramientas están ahí, pero su implementación a gran escala no se puede improvisar. Así que cada uno juega en su propio rincón" (Marie-Christine Levet, fundadora del fondo de inversión especializado Educapital)

La crisis sanitaria parece haber arrojado una dura luz sobre "los defectos de la educación a distancia" (Raybaud, A., *Le Monde*). Según una profesora-investigadora de una universidad del oeste de la región de Île de France, observa: "Incluso los que tienen un buen nivel se encuentran en dificultades, y los entiendo... Cuatro horas seguidas en video, no es sostenible". Esto pondría a prueba la dinámica colectiva de la profesión estudiantil, porque estudiar no es solo sentarse y acoger el conocimiento, también es un proceso de socialización. Un profesor-investigador de una universidad del centro de París observa que el período de exámenes habría revelado la existencia de estudiantes "perdidos", incapaces de organizarse por sí mismos, lo que atestigua una pérdida de orientación, o incluso de la noción del tiempo.

Según un último estudio realizado en marzo de 2021, el 74% de los estudiantes encuestados dicen estar perdiendo la motivación y el 71% expresan la impresión de abandonar, mientras que en septiembre de 2020 solo eran el 50%. Y, según otra encuesta realizada a 12.000 estudiantes de la Universidad de Burdeos-Montaigne, el 49% de ellos habría pensado en abandonar sus estudios durante el primer semestre del año, y habría sido muy aprensivo sobre la segunda mitad del año. Además, la mayoría de ellos (73%) ha expresado una pérdida de confianza en sí mismos y en el futuro, y tres

de cada cinco dicen sentir que la educación a distancia ha tenido un impacto en su aprendizaje.

## **Discusión**

### **La tecnología digital puesta a prueba de la enseñanza a distancia**

Se considera formación abierta cuando la formación es síncrona, pero con diferente unidad de ubicación, es decir en el mismo espacio, pero de forma asíncrona o en diferentes horarios y espacios de acceso a la formación. La educación a distancia presupone la libertad de acceso a los recursos educativos puestos a disposición del alumno, es decir, la ausencia de condiciones materiales o financieras de admisión, eligiendo el itinerario y el ritmo de la formación en función de su disponibilidad. Esto se concreta en la celebración de un contrato entre el educando y la institución, teniendo esta última en cuenta al educando en su singularidad (Unesco, 2002). Se espera que cada individuo trabaje de forma independiente, a su propio ritmo, independientemente de dónde se encuentre, en particular gracias al e-learning, que debería promover una transición de la enseñanza presencial a los sistemas de enseñanza a distancia. A priori, si se supone que este tipo de formación ofrece a los educandos una mayor flexibilidad que la presencial, es esencialmente en referencia a la autoformación y diferenciación que permite (Carré, Moison & Poisson, 2010) sobre en que se basa la educación a distancia. El uso de la tecnología digital y la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad Durante la crisis sanitaria, el uso sistemático de las máquinas y la tecnología dio lugar a la noción de un sistema híbrido como sistema de alternancia entre una formación, parte de la cual se realiza en el aula en presencia de profesores, impartida y otra que se lleva a cabo. de forma remota: “mitad a distancia, mitad en clase” (Félix, Filippi, Gebeil y Martin, 2021). Además, la noción de formación en un espacio híbrido es similar a mecanismos de adaptación que a veces se improvisan para que los apoyos y las lecciones puedan ponerse a disposición de los alumnos que ya están en una empresa (Valdès, 1995). Desde esta perspectiva, la noción de aula virtual es similar a la videoconferencia al permitir que dos (o más) interlocutores físicamente separados se vean, se escuchen y hablen en tiempo real (Macedo-Rouet, 2009). Todo transcurre como si de un espacio de aula se tratase, aunque es digital, por tanto, alejado de las emociones.

### **Clases virtuales puestas a prueba digital**

Según Delamotte-Legrand y Sabria (2010), la digitalización de la educación superior sería incompleta en la medida en que se desarrollarían escuelas virtuales para construir un nuevo mundo de educación sin docentes. Probablemente se trate de una referencia a un método tradicional de enseñanza que se define como el envío de archivos documentales por correo (Billot, 2007). Las clases virtuales, muy utilizadas durante la crisis sanitaria, ofrecen la oportunidad de realizar varias actividades manteniendo la ilusión del contacto físico. Si a partir de 1990 se introdujeron los cursos por videoconferencia en la educación superior (Macedo-Rouet, 2009), Christyn de Ribaucourt y Dubes (2021) mencionaron que la enseñanza en clases virtuales ha traído consigo nuevas pedagogías que exigen al docente un trabajo de simplificación y clarificación. Lo que debería conducir al empoderamiento del alumno para que pueda aprender o postularse por sí solo fuera de las clases virtuales.

### **Los límites de la educación a distancia**

La mayoría de los establecimientos de educación superior han creado servicios educativos y contratado ingenieros educativos a quienes han confiado la misión de apoyar a los docentes y a los docentes-investigadores con miras a movilizar la tecnología digital con fines educativos, como las aulas invertidas, las aulas virtuales; Sin embargo, los equipos docentes no estaban preparados para afrontar una situación docente sin precedentes. Como en cualquier situación de crisis, la defensa de las tecnologías educativas y los dispositivos digitales ha sido realizada por quienes se consideran, o se consideran, expertos en educación a distancia y, por lo tanto, se supone que poseen conocimientos científicos sobre el tema. Además, contaron con el apoyo de líderes institucionales y políticos que vieron allí una solución a las dificultades de llevar adelante las misiones universitarias tradicionales, así como de docentes voluntarios y docentes-investigadores que adhirieron a estas soluciones propuestas, y que, sin suscribirlas plenamente, han aceptado creer en los beneficios de estas plataformas y dispositivos considerados innovadores, tal como siempre han creído a lo largo de los siglos las poblaciones afectadas por desastres naturales, crisis sanitarias y políticas. Desde la creencia religiosa suplantada por la ciencia de las tecnologías educativas, hasta el milagro de la tecnología educativa, sólo hay un paso.

El personal responsable del desarrollo de las nuevas tecnologías educativas en las carreras universitarias de una universidad del centro de París observó que si antes de la crisis sanitaria era difícil interesar a los profesores en las nuevas tecnologías educativas, desde el cierre las solicitudes han aumentado considerablemente, de 25 a 200 por semana; y, aunque se han identificado fallas, como grandes desigualdades entre las condiciones de trabajo y equipamiento informático de los estudiantes, la ausencia de un marco regulatorio para promover la participación de docentes y docentes-investigadores, y la falta de preparación y equipamiento. Además, los líderes educativos de las principales escuelas han elogiado el e-learning, llegando incluso a verlo como una revolución educativa:

“el declive del curso presencial, vertical y en un horario fijo... y la llegada de un sistema más diverso y más adaptable donde el estudiante aprenderá a su propio ritmo en línea de antemano, y luego será menos pasivo en clase, donde podrá avanzar más. Desarrollar el pensamiento crítico y colaborativo” (ingeniero pedagógico de una importante escuela de ingeniería).

La relación con el conocimiento requiere establecer una relación con el mundo al mismo tiempo que una relación con uno mismo y con los demás, y las estrategias cognitivas son conocimientos que permiten el procesamiento, conexión e integración de la información en la memoria (Charlotte, 1999). Sin embargo, habría una brecha entre el yo real percibido y el yo ideal (James, 1890), lo que significa que nuestra estima dependería no sólo de lo que somos, sino también de lo que creemos que somos. Sin embargo, la relación entre el yo (logros) y el yo ideal (aspiraciones) se referiría a la congruencia resultante de la perfecta cohesión entre el yo y el yo ideal, pero también a la relación de incongruencia que revela la divergencia entre el yo (logros) y el yo ideal (aspiraciones). 'uno y el otro (Rogers, 1951).

A partir de entonces lo importante sería estar o no en sintonía con el propio ideal, realizándose este ajuste en el tiempo y el espacio a lo largo de la vida. Campbell (1986) comparte esta posición en la medida en que para él la autoestima puede definirse como el grado de correspondencia entre el ideal del individuo y el concepto actual de sí mismo. A priori, el alumno se plantea preguntas y se involucra activamente en encontrar respuestas, y para ello pregunta al profesor, lo que supone que acepta aparecer como “no sabe”; esto implica el establecimiento de una relación de confianza entre el docente

y el alumno, teniendo el aprendizaje un vínculo con la confianza recíproca y la calidad de la relación establecida. A nivel institucional y político, entre los efectos inducidos, aparecen formas de hacer que, una vez pasada la crisis sanitaria, tienden a desviar el uso de la tecnología digital utilizándola como medio de sustitución, o incluso de elusión, de realidades sociales.

Muchos responsables de instituciones universitarias están recurriendo ahora a la generalización de la educación a distancia en los días de huelga como parte de movimientos sociales que, por naturaleza, convocan a la movilización colectiva más que a la retirada, sumándose a ello las críticas formuladas en un nivel más filosófico por Preciado (2022). Pero, la perspectiva abierta por Edgar Morin (2020) es rica en lecciones en la medida en que esta crisis también sería una oportunidad para comprender que la ciencia no es un repertorio de verdades absolutas sino que sus

### **Conclusiones**

Las conclusiones de un reciente informe de la inspección general de educación y deportes nacionales de 2020 revelan que cualesquiera que sean los recursos movilizados por el sistema escolar, un número importante de estudiantes habría “abandonado” por diversos motivos, incluidos los relacionados con dificultades de acceso. Acceder a la tecnología digital. La cuestión de las capacidades de los recursos humanos, y más particularmente las inherentes a las habilidades necesarias para utilizar las herramientas informáticas de manera relevante, pondría de relieve la falta de formación de los docentes en los usos educativos de la tecnología digital. Si la tecnología digital no puede constituir una solución milagrosa a las limitaciones que surgen de situaciones de crisis inesperadas, parece que la preparación más adecuada consiste en mejorar la coordinación de los actores escolares, porque parece más capaz de garantizar el beneficio de sus efectos.

Dada la diversidad de contextos locales, el Estado probablemente podría, si aceptara la promesa, apoyar iniciativas ciudadanas y autoridades locales para garantizar el intercambio de mejores prácticas y preservar la igualdad de personas y territorios (Lafont & Pariat, 2021). Por ejemplo, quizás se podría facilitar el acceso a comunicaciones más fluidas, al igual que el suministro de equipos electrónicos y digitales de alto rendimiento para reducir las desigualdades educativas y sociales que,

de hecho, se ven reforzadas por la pandemia. Sin embargo, si los sistemas para garantizar cursos de formación responden a las limitaciones del mercado, en un contexto posterior a la crisis sanitaria parece esencial ofrecer oportunidades de orientación y desarrollo de cursos de formación al mayor número de ciudadanos, apoyándolos hacia una economía del conocimiento al servicio de la economía y desarrollo social del país. Una cultura de diálogo y de intercambio en torno a valores esenciales para todos los miembros de la comunidad redescubierta debería reforzar los vínculos entre ellos en torno a la expresión de solidaridad que, paradójicamente, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación educativa no promueven suficientemente y a veces no, en absoluto. ¿Cómo restablecer los vínculos sociales y educativos únicamente mediante una educación a distancia, inevitablemente desprovista de contacto humano y, sin embargo, necesaria para el equilibrio de cualquier sociedad? El período post-epidemia bien podría resultar una aventura incierta donde se desarrollarían las fuerzas de los peores y las de los mejores (Morin, 2020), pero también podría ofrecer la oportunidad de un cambio ecológico duradero e irreversible (Latour, 2021).

### **Referencias bibliográficas**

- BILLOT, D. (2007). Élaboration et expérimentation d'un module « promotion et éducation pour la santé » dans le cadre d'un enseignement à distance en ligne. *Santé Publique*, 19, 53-65. <https://doi.org/10.3917/spub.071.0053>
- CAMPBELL, J.D. (1986). Similarity and uniqueness: the effects of attribute type, relevance, and individual differences in self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 281-294.
- CARRE, P., MOISON, A. & POISSON, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Presses Universitaires de France.
- CHARLOT, Bernard (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. *Anthropo*.
- CHRISTYN DE RIBAUCOURT, A. & DUBES, N. (2021). Comprendre l'enseignement au temps du confinement pour accompagner et former en circonscription. *Administration & Éducation*, 169, 89-91. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0089>

- DELAMOTTE-LEGRAND, R. & SABRIA, R. (2010). Distance dans l'enseignement et enseignement à distance d'une langue visuelle-Gestuelle. *Distances et savoirs*, 8, 425-445.
- FELIX, C., FILIPPI, P., GEBEIL, S. & MARTIN, P. (2021). « Si on avait pu se préparer... » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration & Éducation*, 169, 101-105.  
<https://doi.org/10.3917/admed.169.0101>
- JAMES, W. (1890). *Principles of Psychology*, 2 vols. Dover Publication.
- LAFONT, P. & PARIAT, M. (2021). Libertés individuelles et apprentissage sur soi à l'épreuve des contraintes, Comparaison Plurielle Formation et Développement, n°5 2020/2021. *Publibook*, 265-283.
- LATOUR, B. (2021). *Où suis-je ? - Leçons du confinement à l'usage des terrestres. La découverte, coll.* Les empêcheurs.
- LINARD, M. (1998). « L'écran de TIC, "dispositif" d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action », Dispositifs et Médiation des Savoirs, Louvain-La-Neuve.
- MACEDO-ROUET, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement: Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7, 65-91.  
<https://www.cairn.info/revue--2009-1-page-65.htm>.
- MORIN, E. (2020). *Sur la crise. « L'avenir passe par la résistance »*. Flammarion, coll. Essais.
- POTEAUX, N. (2017). Usage des outils numériques: croyances, connaissances des enseignants. In L. Massou & N. Lavielle-Gunick (Dir.). *Enseigner, ressources, médiations* (pp.21-41). De Boeck Supérieur.
- PRECIADO, P. (2022). *Dyasphoria mundi*. Grasset.
- ROGERS, C. (1951). *Client Centered Therapy*. Houghton, Mifflin Co.

## LA MÚSICA EN EL NEUROMARKETING

### MUSIC IN NEUROMARKETING

Alba Lorenzo Herrera

Universidad de Granada

[alba200017@correo.ugr.es](mailto:alba200017@correo.ugr.es)

Lucía Herrera Torres

Universidad de Granada

[luciaht@ugr.es](mailto:luciaht@ugr.es)

#### Resumen

Este estudio investiga la conexión entre la música y el neuromarketing, explorando cómo diversos géneros musicales afectan las emociones y comportamientos de los consumidores. Se revisa el uso de la música como expresión emocional y cultural desde tiempos antiguos hasta la actualidad. En el ámbito del neuromarketing, se analizan técnicas para comprender las respuestas cerebrales a estímulos musicales, destacando el uso de EEG y fMRI. La investigación también incluye estudios de caso de empresas como Coca-Cola, IKEA y Apple, que integran la música en sus estrategias de marketing para fortalecer su identidad de marca y mejorar la experiencia del consumidor. Se examinan ejemplos específicos de cómo la música genera emociones positivas, crea asociaciones de marca y aumenta el compromiso del consumidor. Además, se discuten las implicaciones éticas del neuromarketing y la necesidad de regulaciones para asegurar prácticas responsables y transparentes. Finalmente, este estudio subraya la importancia de integrar la música en estrategias de marketing y la necesidad de continuar investigando para optimizar la eficacia de las campañas publicitarias y mejorar la experiencia del consumidor.

**Palabras clave:** Neuromarketing; música; emociones; conducta del consumidor; identidad de marca.

### **Abstract**

This study explores how different musical genres affect consumers' emotions and behaviors within the context of neuromarketing. It examines music's historical and contemporary roles as forms of emotional and cultural expression, alongside techniques like EEG and fMRI used in neuromarketing to understand brain responses to musical stimuli. The research also delves into case studies involving companies such as Coca-Cola, IKEA, and Apple, illustrating how they leverage music to enhance brand identity and consumer experiences. It further analyzes how music evokes positive emotions, forms brand associations, and boosts consumer engagement. Ethical considerations in neuromarketing and the importance of regulatory frameworks for responsible practices are discussed, emphasizing the integration of music into marketing strategies and the necessity for continued research to optimize advertising effectiveness and enhance consumer experiences.

**Keywords:** Neuromarketing; music; emotions; consumer behavior; brand identity.

### **Introducción**

En la actualidad, la música es omnipresente en la vida diaria del ser humano, siendo también un fenómeno observado en diversas especies animales, como las aves durante su cortejo o apareamiento. Aunque se percibe comúnmente como algo inherente al ser humano, la música abarca una variedad de definiciones que reflejan su complejidad y su capacidad para evocar diferentes sensaciones en las personas. Barenboim (2023) la considera un arte que combina sonidos mediante instrumentos o herramientas corporales, mientras que Díaz-Collao (2023) la define como la transmisión estructurada de ondas espacio-temporales percibidas por el ser humano. Otros enfoques la ven como una expresión cultural que refleja normas y valores, o como una forma de expresión emocional y espiritual según Duckik y Jakovljević (2022).

El estudio de estas concepciones revela que cada una ofrece una perspectiva única sin ser excluyente de las demás, subrayando la importancia de integrar estos diversos enfoques para entender plenamente la realidad musical.

En relación con esto, el marketing y específicamente el neuromarketing se conectan con la música debido a su capacidad para influir en el comportamiento y

emociones de los consumidores según las necesidades de las empresas. El marketing, según Kotler y Amstrong (2023), implica la programación, implementación y control de propuestas para satisfacer las demandas y necesidades del mercado mediante productos y servicios diseñados específicamente. Por otro lado, el neuromarketing, una disciplina interdisciplinaria que combina marketing, neurociencia y psicología, investiga cómo el cerebro humano responde a estímulos que influyen en decisiones de compra, percepciones de marca y preferencias del consumidor. Esta comprensión se utiliza para desarrollar estrategias de marketing más efectivas, empleando herramientas como la resonancia magnética funcional (fMRI) y el electroencefalograma (EEG) para optimizar la percepción y atractivo de productos y servicios.

En resumen, este estudio explorará la interacción entre música y neuromarketing, revisando la literatura existente y analizando casos donde la música ha sido estratégicamente utilizada en campañas publicitarias para mejorar la experiencia del consumidor y fortalecer la identidad de marca.

## **Objetivos**

### **Objetivos generales**

- Revisar la literatura existente sobre el neuromarketing y la música.
- Llevar a cabo un estudio de casos sobre distintos escenarios de la música implicada en el neuromarketing.

### **Objetivos específicos**

- Realizar una búsqueda exhaustiva del conocimiento científico sobre el neuromarketing y la música en distintas bases de datos (ProQuest, Web os Science, etc.).
- Ahondar en la tipología musical empleada por parte de diversas empresas y sus productos en la publicidad.
- Analizar la elección musical de algunos espacios cotidianos y sus consecuencias psicológicas y comerciales.

## **Metodología y/o instrumentos utilizados**

Se ha aplicado metodología de tipo cualitativo empleando técnicas de análisis de contenido.

## **Resultados alcanzados**

### **Historia de la música y del neuromarketing**

La música ha desempeñado un papel crucial en la evolución humana, siendo fundamental para la comunicación y un elemento esencial en diversas culturas y rituales a lo largo del tiempo. Autores como Richard Wallanschek y Karl Bücher situaron el origen de la música en la prehistoria, destacando el ritmo como su precursor, mientras que Carl Stumpf argumentaba que surgió a través de la comunicación vocal. Hallazgos arqueológicos, como flautas de hace 43,000 años y raspadores de hace 50,000 años, respaldan la antigüedad de la música y su estrecha relación con el lenguaje y la comunicación (Cannarozzo & Krikorian, 2023).

En civilizaciones antiguas como el Antiguo Oriente, Mesopotamia y el Antiguo Egipto, la música evolucionó con instrumentos más refinados y se profesionalizó, siendo un símbolo de prestigio entre la élite y un acompañamiento en rituales y entretenimiento palaciego (Gioia, 2020). La Antigua Grecia y Roma marcaron pautas educativas musicales más complejas, mientras que en la Edad Media predominó el canto litúrgico cristiano y el Renacimiento floreció con una creatividad musical expansiva. El Barroco introdujo la ópera y formas musicales dramáticas, el Clasicismo se caracterizó por la claridad y equilibrio de compositores como Mozart y Beethoven, y el Romanticismo enfatizó la expresión emocional individual. El siglo XX vio una diversificación musical sin precedentes con la aparición de múltiples estilos y movimientos (Capdepón, 2021).

En resumen, esta panorámica histórica revela la riqueza y evolución continua de la música a través de los períodos históricos.

Por otro lado, el neuromarketing es un campo emergente que combina avances tecnológicos con el estudio de cómo el cerebro responde a estímulos de marketing a lo largo del tiempo. Aunque las primeras investigaciones datan de la década de 1990, el término "neuromarketing" fue acuñado en 2002 por Ale Smidts, marcando el inicio formal de este campo. Desde entonces, ha experimentado un creciente interés en aplicar técnicas de neuroimagen como fMRI y EEG para entender mejor cómo reacciona el cerebro a la publicidad y el marketing (Iloka & Onyeye, 2020; Rawnaque et al., 2020).

En el siglo XXI, el neuromarketing ha ganado popularidad en el ámbito empresarial, utilizándose cada vez más para diseñar campañas publicitarias efectivas. Esto incluye estudios sobre la efectividad del color en función del tipo de producto y la selección de melodías adecuadas según las demandas del mercado, con el objetivo de influir en las preferencias del consumidor y aumentar el consumo (Cenizo, 2022). En la actualidad, el neuromarketing continúa adaptándose a las nuevas tecnologías y a las cambiantes necesidades del consumidor, buscando mejorar la comprensión del comportamiento del consumidor en el contexto comercial (Olivar, 2023).

### **Implicaciones éticas del neuromarketing**

El crecimiento del neuromarketing ha suscitado preocupaciones éticas significativas relacionadas con la privacidad, la invasión y la posible manipulación del comportamiento del consumidor. Autores como Camacho et al. (2013), en su libro sobre ética y responsabilidad empresarial, destacan principios éticos esenciales para la publicidad, enfatizando que esta no debe impedir que los individuos tomen decisiones racionales basadas en su propia reflexión.

Para abordar estas preocupaciones, se creó la Neuromarketing Science and Business Association (NMSBA, 2013), una asociación internacional independiente que busca establecer directrices éticas básicas y estandarizar prácticas dentro del campo del neuromarketing, especialmente entre las empresas que lo practican. Además, se han desarrollado códigos éticos como el ICC/ESOMAR, elaborado por la International Chamber of Commerce (ICC) en colaboración con la European Society for Opinion and Market Research (ESOMAR).

Murphy et al. (2008) identificaron cuatro áreas clave para una práctica ética del neuromarketing: la seguridad de los participantes en los estudios, evitar la explotación de poblaciones específicas, el uso responsable de la publicidad empresarial y la representación precisa en la comunicación pública. Estos principios éticos se centran en la integridad y dignidad humanas, la autonomía, el consentimiento, la privacidad, la seguridad y la confidencialidad, así como la protección de grupos vulnerables.

A pesar de estos esfuerzos, supervisar el cumplimiento efectivo de estas normas éticas sigue siendo un desafío debido a la falta de transparencia en cómo las empresas aplican el neuromarketing y a la ausencia de un marco legal exhaustivo que regule esta

práctica emergente. Por lo tanto, es crucial desarrollar normativas que aborden adecuadamente las complejidades éticas, científicas y legales del neuromarketing en la sociedad contemporánea (Luna-Nevarez, 2021).

### **Música y psicología**

La relación entre la música y la psicología ha sido explorada extensamente, revelando cómo diferentes géneros musicales afectan emociones, pensamientos y conductas humanas. Iribarne (2021) señala que la música Rock, con su intensa activación fisiológica y emocional, puede motivar y generar emociones fuertes, siendo preferida por individuos individualistas y apasionados. Por otro lado, la música Clásica, conocida por su estructura compleja y melodías armoniosas, promueve la calma, reduciendo la ansiedad y mejorando la concentración, ideal para personas reflexivas y pacientes (Sloboda, 2015).

El Jazz, dinámico y expresivo, fomenta la creatividad y la autoexpresión, y está asociado con rasgos como la espontaneidad y la adaptación a nuevas circunstancias. Por su parte, el género Pop, con letras memorables y ritmos pegadizos, evoca emociones positivas y se utiliza frecuentemente para el entretenimiento y la desconexión (Botella & Gimeno, 2015). La música Electrónica, con sus sonidos innovadores y ritmos energéticos, atrae a individuos curiosos y abiertos a nuevas experiencias.

El Hip-hop y el Rap, nacidos de contextos urbanos y culturas afroamericanas, destacan por sus temas sociales y su capacidad para expresar identidad cultural y comunitaria. La música ambiental, con su enfoque en la relajación y la introspección mediante sonidos suaves y ritmos constantes, es apreciada por personas sensibles y espirituales. Finalmente, el Reggaetón, con su ritmo vibrante y temas de relaciones personales, suele atraer a individuos extrovertidos y apasionados (Llanes et al., 2019).

Cada género musical tiene el potencial de evocar respuestas emocionales variadas dependiendo de las características individuales y contextuales, demostrando la compleja interacción entre la música, la personalidad y la cognición humana (Herrera et al., 2018).

### **La música en el neuromarketing**

El neuromarketing y la música están intrínsecamente vinculados, principalmente debido al poder emocional y cognitivo que la música ejerce sobre las personas (Koelsch, 2020). En este contexto, la música se utiliza estratégicamente para influir en las actitudes y comportamientos de los consumidores mediante la creación de asociaciones emocionales positivas con las marcas y productos.

Además de afectar emocionalmente, la música tiene la capacidad de evocar recuerdos y asociaciones en los individuos, lo cual es aprovechado en el neuromarketing para potenciar la conexión entre los consumidores y las marcas. La teoría de la congruencia subraya la importancia de que la música sea coherente con la imagen de la marca o el mensaje publicitario para aumentar la asociación positiva (Baños & Baraybar, 2022).

La música también influye en la atención de los consumidores, siendo utilizada para captar y mantener su interés en los mensajes publicitarios. Empresas estudian cómo el volumen, tempo y género musical pueden impactar la experiencia del cliente en entornos comerciales, afectando desde la duración de la estancia en una tienda hasta las decisiones de compra.

Diversas categorías musicales se adaptan a diferentes propósitos publicitarios y tipos de empresa. Por ejemplo, sectores como la tecnología prefieren música contemporánea para reflejar innovación, mientras que marcas de moda pueden optar por Pop o Rock según el estilo de vida que desean proyectar. En el caso de productos alimenticios o automóviles, la elección musical varía para crear asociaciones emocionales específicas, como la energía o la aventura (Jiménez-Marín et al., 2022).

En definitiva, la música desempeña un papel crucial en el neuromarketing al influir directamente en la percepción y comportamiento de los consumidores, lo que lleva a las empresas a seleccionar cuidadosamente la música que mejor complemente sus estrategias publicitarias y refuerce la identidad de marca deseada.

### **Estudios de neuromarketing a través de técnicas de neuroimagen**

El neuromarketing emplea técnicas avanzadas de neuroimagen como la electroencefalografía (EEG) y la Resonancia Magnética Funcional (fMRI) para investigar cómo el cerebro reacciona a estímulos relacionados con el marketing. Estos

estudios revelan cómo la música puede activar áreas cerebrales vinculadas a la emoción y la memoria, influyendo así en la percepción de marcas y en las decisiones de compra.

Los estudios con EEG y fMRI han evaluado la respuesta cerebral a anuncios publicitarios, logotipos de marcas, colores de envases y música. Se ha encontrado que la música puede mejorar la codificación y recuperación de información del producto, impactando en el recuerdo de la marca y las preferencias del consumidor (Aguiar et al., 2022). Además, estas técnicas han sido utilizadas para estudiar cómo los consumidores procesan estrategias de precios, como descuentos y ofertas especiales, identificando áreas cerebrales asociadas con la percepción del valor y la toma de decisiones de compra (Kuan et al., 2014).

Como conclusión, los estudios de neuromarketing con EEG y fMRI proporcionan valiosa información sobre cómo los estímulos de marketing afectan el cerebro y el comportamiento del consumidor, permitiendo a las empresas diseñar estrategias más efectivas y comprender mejor las motivaciones y preferencias de sus clientes.

### **El caso de las empresas**

En el presente apartado se presenta una exploración sobre cómo distintas marcas utilizan la música en sus estrategias de marketing. Se destaca que, aunque existe una estructura general teórica sobre el uso de la música en el marketing, cada marca adapta su enfoque musical de acuerdo con sus objetivos específicos, público objetivo y mensajes a transmitir.

El caso de IKEA ilustra cómo la empresa emplea diferentes tipos de música para reforzar su imagen de marca centrada en el hogar y la familia. Por ejemplo, en su anuncio navideño de 2018, utilizan música clásica para evocar una sensación de calma y conexión familiar, mientras que en el anuncio "Intente esto en casa" de 2024 optan por ritmos más acelerados para transmitir innovación y diversión (Calderón-Garrido & Gustems-Carnicer, 2021).

En contraste, Coca-Cola utiliza la música de manera estratégica para asociar su producto con emociones específicas y situaciones culturales. Durante la Navidad, emplean canciones alegres y festivas para reforzar la idea de felicidad y unión social,

mientras que en otros contextos utilizan música más animada para comunicar la idea de placer inmediato y diversión (Escobar et al., 2018).

Por su parte, Apple utiliza música instrumental y efectos sonoros sutiles en sus anuncios para complementar la estética visual y resaltar las características de sus productos. La música elegida suele ser tranquila y repetitiva, diseñada para enfocar la atención del espectador en las cualidades técnicas y la elegancia del producto (Rodero & Larrea, 2020).

En el sector automovilístico se observa cómo marcas de lujo como Audi o BMW emplean música clásica y efectos sonoros de alta calidad para transmitir exclusividad y sofisticación, mientras que marcas más asequibles como Dacia o Suzuki optan por melodías enérgicas y dinámicas que reflejen vitalidad y accesibilidad Miguélez-Juan (2023).

En los anuncios de las principales cadenas de comida rápida como McDonald's, Burger King y KFC, la música y los efectos sonoros desempeñan un papel crucial en la creación de una experiencia sensorial diseñada para influir directamente en el consumidor. La música utilizada suele ser alegre, enérgica y pegadiza, con ritmos rápidos y melodías optimistas que buscan generar una atmósfera positiva y estimulante. Este enfoque tiene como objetivo captar la atención del espectador y despertar emociones asociadas con la felicidad, la diversión y el disfrute, aumentando así el deseo de visitar el restaurante y disfrutar de una comida rápida (Yaghubyan, 2022).

Además de la música, los anuncios incorporan efectos sonoros específicos como el crujir de hamburguesas recién preparadas, el chisporroteo del pollo frito o el sonido refrescante al abrir una bebida carbonatada. Estos efectos no solo estimulan los sentidos del espectador, sino que también evocan asociaciones directas con la comida y activan respuestas automáticas de antojo y deseo.

En conjunto, la música y los efectos sonoros en los anuncios de comida rápida están diseñados estratégicamente para influir en el comportamiento del consumidor, creando una experiencia sensorial que refuerza la identidad de la marca y establece una conexión emocional con el público. Al asociar la marca con emociones positivas y experiencias placenteras, estos elementos contribuyen significativamente a aumentar las ventas y fomentar la fidelidad del cliente a largo plazo.

### **La música en la vida diaria**

El neuromarketing no solo influye en los anuncios a través de la música y los efectos sonoros, sino que también está presente de manera inadvertida en múltiples aspectos de la vida diaria. En entornos cotidianos como restaurantes, tiendas de ropa, gimnasios, salas de espera y oficinas, la música se utiliza estratégicamente para influir en las emociones, comportamientos y percepciones de los consumidores y empleados.

En restaurantes, la música puede crear atmósferas específicas que afectan el estado de ánimo de los clientes y su experiencia general, influenciando desde la percepción del tiempo de permanencia hasta las decisiones de consumo. Las tiendas de ropa utilizan géneros musicales diversos para atraer a diferentes tipos de clientes y mejorar la experiencia de compra, desde crear un ambiente dinámico en tiendas como Zara hasta una experiencia de lujo en tiendas exclusivas (Babaç & Yüncü, 2022).

En los gimnasios, la música con ritmos rápidos y enérgicos puede aumentar la motivación y el rendimiento de los usuarios durante el ejercicio, mientras que en salas de espera, la música suave y relajante puede reducir la ansiedad y mejorar la experiencia de espera. En oficinas y espacios de trabajo, la música adecuada puede influir en la productividad, concentración, bienestar y satisfacción de los empleados, así como en la cultura corporativa y el ambiente laboral general (de Prisco et al., 2021).

En resumen, el neuromarketing a través de la música se utiliza de manera estratégica en múltiples contextos diarios para influir positivamente en la experiencia del consumidor y mejorar los resultados comerciales y laborales.

### **Conclusiones**

La música ha desempeñado un papel fundamental en la evolución humana, siendo crucial para la comunicación y formando parte esencial de diversos rituales y culturas a lo largo de la historia (Monjeau, 2023; Payne, 2023). Se ha establecido que la música tiene un origen antiguo y está estrechamente ligada al lenguaje y la comunicación, como lo demuestran descubrimientos arqueológicos de instrumentos musicales y arte rupestre (Cannarozzo & Krikorian, 2023).

Los diferentes géneros musicales afectan de manera distinta las emociones y comportamientos individuales, asociándose con rasgos de personalidad y estados emocionales específicos. Este impacto psicológico de la música se extiende al ámbito

del marketing y el neuromarketing, donde la música se emplea para influir en el comportamiento de los consumidores, estimulando estados emocionales y decisiones de compra (Toldos et al., 2019).

El neuromarketing se ha consolidado como un campo multidisciplinario que utiliza técnicas neurocientíficas para optimizar estrategias de marketing, centrándose especialmente en cómo la música puede influir en las decisiones de compra. Estudios con EEG y neuroimagen, como la iRMF, han demostrado que la música activa áreas cerebrales asociadas con la emoción y la memoria, impactando directamente en la percepción de marca y en la intención de compra (Matukin et al., 2016). La selección musical en la publicidad se alinea con la identidad de la empresa y el mensaje deseado, con ejemplos específicos en varios sectores que utilizan la música estratégicamente para fortalecer su imagen de marca.

Dada la relevancia de la música en la experiencia del consumidor y las implicaciones éticas del neuromarketing, es necesario un enfoque riguroso y regulaciones claras para la implementación de estas estrategias. Las continuas innovaciones tecnológicas y su impacto en el neuromarketing musical requieren una actualización constante de prácticas y políticas para asegurar un uso responsable y sostenible.

En conclusión, esta investigación subraya la importancia de integrar técnicas avanzadas de neuromarketing en la práctica publicitaria para comprender mejor el procesamiento y la toma de decisiones del consumidor (Mouratidou, 2023). Se recomienda promover más investigaciones en esta área, particularmente explorando el papel de la música mediante técnicas como el EEG o la iRMF, para avanzar en el conocimiento científico en este campo específico.

### **Referencias bibliográficas**

- Aguiar, N., Lorda, P., & Zabala, O. (2022). *Neuromarketing: la música en la toma de decisiones del consumidor* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54686/TFG-N.%201914.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baños, M., & Baraybar, A. (2022). Cognitive science and neuromarketing: academic research, emerging technologies and professional challenges. *ICONO 14 journal*

- Scientific Journal of Communication and Emerging Technologies*, 20(2), 1-17.  
<https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1911>
- Barenboim, D. (2023). *La música despierta el tiempo*. Acantilado.
- Botella, A., & Gimeno, J. (2015). Psicología de la música y audición musical. Distintas aproximaciones. *El Artista*, 12, 74-98.
- Babaç, E., & Yüncü, H. (2022). Determination of user experience on food business websites by using Neuromarketing techniques. *Tourism & Management Studies*, 18(3), 49-64. <https://doi.org/10.18089/tms.2022.180304>
- Calderón-Garrido, D., & Gustems-Carnicer, J. (2021). Música y sonido en la potenciación de una marca: el caso de IKEA. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 54, 205-222. <https://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e722>
- Camacho, I., Miralles, J., González, R., & Miralles, J. (2013). *Ética y responsabilidad empresarial*. Desclée De Brouwer.
- Cannarozzo, V., & Krikorian, M. (2023). Música y derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 34(2), 1-25.  
<https://doi.org/10.15359/rldh.34-2.2>
- Capdepón, P. (2021). Historia de la música y Edad Moderna: estado de la cuestión. *Vínculos de Historia*, 10, 71-89. [https://doi.org/10.18239/vdh\\_2021.10.04](https://doi.org/10.18239/vdh_2021.10.04)
- Cenizo, C. (2022). Neuromarketing: concepto, evolución histórica y retos. *Icono14*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i1.1784>
- de Prisco, R., Guarino, A., Lettieri, N., Malandrino, D., & Zaccagnino, R. (2021). Providing music service in Ambient Intelligence: experiments with gym users. *Expert Systems with Applications*, 177(1):114951.  
<https://doi.org/10.1016/j.eswa.2021.114951>
- Díaz-Collao, L. (2023). Más allá de la música mapuche: equívoco, definiciones y resistencias. *Resonancias*, 27(52), 41-60. <http://doi.org/10.7764/res.2023.52.4>
- Dukić, H., & Jakovljević, M. (2022). Music, Religion and Health; A Scientific Perspective on the Origin of Our Relationship to Music. *Psychiatria Danubina*, 1(1-2), 143-149. <https://doi.org/10.5005/sar-1-1-2-143>
- Gioia, T. (2020). *La música: Una historia subversiva*. Turner.

- Herrera, L., Soares-Quadros, J.F. Jr., & Lorenzo, O. (2018). Music Preferences and Personality in Brazilians. *Frontiers in Psychology*, 9:1488. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01488>
- Iloka, B. C., & Onyeke, K. J. (2020). Neuromarketing: a historical review. *Neuroscience Research Notes*, 3(3), 27-35. <https://doi.org/10.31117/neuroscirn.v3i3.54>
- Iribarne, L. (2021). *Música, emociones y neurociencias: influencia de la música en las emociones y sus efectos terapéuticos* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de la República). <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/30492>
- Jiménez-Marín, G., Bellido-Pérez, E., & Ruda Ferrete, C. (2022). Aproximación a la eficacia de la música en la publicidad: audio branding y recuerdo de marca. *Comunicación y hombre: revista interdisciplinaria de ciencias de la comunicación y humanidades*, 18, 130-146. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2022.18.663.135-150>
- Koelsch, S. (2020). A coordinate-based meta-analysis of music-evoked emotions. *NeuroImage*, 223:117350. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117350>
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2023). *Principios de marketing*. Bookman Editora.
- Llanes, H., Castillo, E., Yanes, H., & López, H. (2019). Motivations of adolescents and the musical genre reggaeton. *Medimay*, 26(1), 41-53.
- Luna-Nevarez, C. (2021). Neuromarketing, Ethics, and Regulation: An Exploratory Analysis of Consumer Opinions and Sentiment on Blogs and Social Media. *Journal of Consumer Policy*, 44, 559-583. <https://doi.org/10.1007/s10603-021-09496-y>
- Matukin, M., Ohme, R., & Boshoff, C. (2016). Toward a better understanding of advertising stimuli processing: exploring the link between consumers' eye fixation and their subconscious responses. *Journal of Advertising Research*, 56(2), 205-216. <http://doi.org/10.2501/JAR-2016-017>
- Miguélez-Juan, B. (2023). Music Branded Content: The Video Clip as an Advertising Medium at the Service of Automotive Brands. In B. Miguélez-Juan, & G. Bonales-Daimiel (Coords.), *Handbook of Research on the Future of Advertising and Brands in the New Entertainment Landscape* (pp. 105-134). IGI Global.

- Monjeau, F. (2023). *La invención musical: ideas de historia, forma y representación*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Mouratidou, E. (2023). Fashion as Leisure: Experience and Entertainment Through Brands' Digital Narratives. In I. Cantista, & D. Delille (Eds.), *Fashion Heritage: Narrative and Knowledge Creation* (pp. 263-287). Springer.
- Murphy, E., Illes, J., & Reiner, P. (2008). Neuroethics of neuromarketing. *Journal of Consumer Behavior*, 7(4-5), 293-302. <https://doi.org/10.1002/cb.252>
- Neuromarketing Science and Business Association-NMSBA. (2013). *NMSBA Code of ethics*. <http://www.nmsba.com/Ethics>
- Olivar, N. R. (2023). El neuromarketing: fundamentos, técnicas, ventajas y limitaciones. *RAN-Revista Academia & Negocios*, 9(1), 13-28. <https://doi.org/10.29393/RAN9-2NFNO10002>
- Rawnaque, F. S., Rahman, K. M., Anwar, S. F., Vaidyanathan, R., Chau, T., Sarker, F., & Al Mamun, K. A. (2020). Technological advancements and opportunities in Neuromarketing: a systematic review. *Brain Informatics*, 7:10. <https://doi.org/10.1186/s40708-020-00109-x>
- Rodero, E., & Larrea, O. (2020). Audio design in branding and advertising. In L. Mas-Manchón (Ed.), *Innovation in advertising and branding communication* (pp. 69-85). Routledge.
- Sloboda, J. A. (2015). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Antonio Machado Libros.
- Toldos, M., González, E., & Motyka S. (2019). Exploring international atmospherics: The impact on shopping behaviors based on the language of the lyrics of music played in global apparel retailers' stores. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 47(4), 368-383. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-12-2017-0297>
- Yaghubyan, M. (2022). Effectiveness of the Language of Fast Food Advertisements. *Armenian Folia Anglistika*, 18(26), 85-96. <https://doi.org/10.46991/AFA/2022.18.2.085>

**ESTUDIO SOBRE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA  
PERSISTENCIA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA,  
ESPAÑA**

**STUDY ON FACTORS INFLUENCING UNIVERSITY PERSISTENCE  
IN GRANADA, SPAIN**

Daniel Álvarez Ferrándiz

Universidad de Granada

[dalferrandiz@ugr.es](mailto:dalferrandiz@ugr.es)

Daniel González González

Universidad de Granada

[danielg@ugr.es](mailto:danielg@ugr.es)

José Álvarez Rodríguez

Universidad de Granada

[alvarez@ugr.es](mailto:alvarez@ugr.es)

**Resumen**

El abandono universitario es una realidad que afecta a todas las universidades del mundo. Se podría definir como el momento en el que el estudiante se deja de asistir al grado y no vuelve a matricularse en dos años consecutivos o más. Existen diversos factores que influyen al sujeto a la hora de abandonar las aulas universitarias, por esta razón se dice que es multidimensional y multicausal. En este Trabajo Final de Máster se ha realizado un estudio con un diseño correlacional-predictivo donde se investigará cómo influye factores como: la motivación, la actitud y comportamiento, el compromiso y las condiciones socioeconómicas en una muestra de 637 sujetos pertenecientes a la Universidad de Granada. Para ello, hemos administrado el cuestionario previamente estandarizado de Velázquez Narváez y González Medina (2017) compuesto por 78 preguntas tipo Likert. Los resultados obtenidos afirman motivación, compromiso, actitud y comportamiento, y condiciones socioeconómicas están significativamente asociadas con la permanencia. La correlación más fuerte se observa con las Condiciones

Socioeconómicas ( $r = 0.397$ ,  $p < .001$ ), sugiriendo que este factor es un predictor significativo de la permanencia de los estudiantes en sus estudios.

**Palabras clave:** abandono universitario; factores externos; permanencia.

### **Abstract**

University dropout is a reality that affects all universities in the world. It could be defined as the moment in which the student miss the degree classes and does not re-enroll for two consecutive years or more. There are various factors that influence the subject when leaving university classrooms, for this reason it is said to be multidimensional and multicausal. In this Master's Final Project, a study has been carried out with a correlational-predictive design where it will be investigated how factors such as: motivation, attitude and behavior, commitment and socioeconomic conditions influence a sample of 637 subjects belonging to the University of Grenade. To do this, we have administered the previously standardized questionnaire of Velázquez Naváez and González Medina (2017) composed of 78 Likert-type questions. The results obtained affirm motivation, commitment, attitude and behavior, and socioeconomic conditions are significantly associated with permanence. The strongest correlation is observed with Socioeconomic Conditions ( $r = 0.397$ ,  $p < .001$ ), suggesting that this factor is a significant predictor of students' permanence in their studies.

**Keywords:** university dropout, external factors, permanence.

### **Introducción**

El abandono universitario es un fenómeno complejo y multidimensional que afecta a instituciones educativas en todo el mundo. Este término se refiere a la interrupción de los estudios universitarios antes de la obtención del título académico. Las tasas de abandono varían según el país, la institución, el programa de estudio y las características individuales de los estudiantes.

Las causas del abandono universitario son diversas e interrelacionadas, incluyendo factores económicos, académicos, personales y sociales. Entre los factores económicos, destacan las dificultades financieras que enfrentan los estudiantes para cubrir los costos de matrícula, materiales y manutención. En el ámbito académico, la

falta de preparación previa, la desmotivación y la percepción de una carga académica excesiva pueden contribuir significativamente al abandono.

En el plano personal y social, problemas de salud, la necesidad de trabajar a tiempo completo, responsabilidades familiares y la falta de apoyo emocional y social también juegan un papel crucial. Además, la falta de integración en la vida universitaria y la carencia de redes de apoyo dentro de la institución pueden exacerbar la sensación de aislamiento y frustración, llevando a algunos estudiantes a abandonar sus estudios.

El impacto del abandono universitario es significativo, tanto a nivel individual como social. Para los individuos, representa la pérdida de oportunidades educativas y profesionales, afectando su potencial de ingresos futuros y desarrollo personal. A nivel social, el abandono universitario implica un desperdicio de recursos educativos y humanos, y puede afectar negativamente la economía y el desarrollo social.

En respuesta a este desafío, muchas instituciones y gobiernos han implementado diversas estrategias y programas de apoyo para reducir las tasas de abandono. Estas iniciativas incluyen programas de becas y ayudas financieras, tutorías académicas, servicios de asesoramiento psicológico y emocional, y esfuerzos para mejorar la integración de los estudiantes en la vida universitaria.

Comprender las causas y consecuencias del abandono universitario es esencial para desarrollar políticas efectivas y crear un entorno educativo que promueva la retención y el éxito de los estudiantes.

Una de las primeras definiciones que se recogen sobre “abandono universitario” es la propuesta por Tinto en el año 1994, el cual define abandono universitario como la sumatoria de razones de diversa índole, pudiendo ser de naturaleza psicológica, educativa, económica familiar, institucional y social. Más hacia delante, en la línea temporal, Cabrera et al. (2006) afirma que el abandono universitario hace referencia hacia aquel joven, que por razones diversas delibera el no renovar su matrícula universitaria durante dos cursos seguidos. Ya García en el 2014, expresa que la deserción universitaria refiere a estudiantes que no tienen actividad académica en un número determinado de cursos seguidos; sin embargo, pone de manifiesto, que el abandono universitario, también engloba a aquellas personas que tras haber realizado un seguimiento de una o varias cohortes durante un plazo igual o mayor a la duración de los estudios universitarios, no han concluido los estudios. López Medialdea (2014)

siguiendo la línea de García (2014) define la tasa de abandono universitario como el número total de estudiantes de una cohorte que, aun debiendo matricularse en el curso de sus estudios, no lo hicieron al año siguiente.

#### Estadísticas de abandono universitario en España

El Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) del Ministerio de Universidades (2022) realizó un informe donde el usuario puede consultar los porcentajes de abandono de los estudios de grado de las cohortes del año 2015-2016 y del año 2017-2018. Resalta que el 33.2% de la cohorte de nuevo ingreso del año 2015 terminaron por no volver a matricularse del grado. Empero, el 12.4% de estos alumnos, abandonaron el grado en el que estaban matriculados para matricularse en otro más acorde a sus preferencias. Teniendo en cuenta esto, podemos afirmar que el abandono universitario definitivo descendería a un porcentaje del 20.8% (SIIU, 2022). Sin diferenciar entre universidades presenciales y no presenciales, el porcentaje de abandono más alto de España, lo ostenta la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) donde el 58.9% del total del alumnado abandonan los estudios (INE, 2020).

#### **Deserción Universitaria. Factores influyentes**

De forma superficial, en los apartados anteriores hemos expresado algunos de las razones fundamentales para que un estudiante termine por abandonar la universidad. Fernández-Mellizo (2022) nombra las variables que tienen un mayor peso en la deserción universitaria. Los motivos que mayor peso tienen en el abandono universitario son aquellos que tienen un origen individual, como las características del estudiante o su entorno familiar. Después están las variables relacionadas con los estudios cursados. En la investigación realizada por Constante-Amores et al. (2022) categoriza las razones más comunes teniendo como punto de partida la división realizada por García (2014). Estas razones son las siguientes:

1. Demográficas. Destacando la edad y el sexo del sujeto. Freixa et al. (2018) afirman que la edad con mayor porcentaje de abandono universitario son las edades superiores a los 25 años. En relación al sexo, como ya hemos expuesto antes, el INE (2022) muestra que son los hombres los que más porcentaje de abandono tienen.

2. Socioeconómicos. Munizaga et al. (2018) o González Ramírez y Pedraza-Navarro (2017) ambas investigaciones manifiestan que aquellos estudiantes con mayor nivel socioeconómico son los que menos abandonan.

3. Académicas. El rendimiento académico, según Belloc et al. (2010) es un factor fundamental para la permanencia universitaria. Los estudiantes que tienen menos probabilidad de abandonar los estudios superiores son aquellos cuyo rendimiento académico es alto.

### **Objetivos**

El objetivo general de esta comunicación es el siguiente:

- Analizar qué influencia tienen los factores externos a la persistencia universitaria.

Como objetivo específico tenemos:

- Estudiar cómo influyen los factores externos a la persistencia universitaria
- Proponer estrategias pedagógicas para mejorar la permanencia.

### **Muestra y/o participantes (si los hay)**

La población de referencia asciende a todas-os las-os estudiantes de la Universidad de Granada, unos 45000. Teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95% y un error muestral =  $\pm 3.9$  con una proporciones desconocidas  $p=q=0.5$  nuestro tamaño muestral final ha ascendido a 641 unidades muestrales. El procedimiento de muestreo elegido responde a un muestreo casual de voluntarios.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

El diseño utilizado en nuestra investigación obedece a un diseño correlacional-predictivo. Los diseños correlacionales-predictivos son un tipo de metodología de investigación utilizada principalmente para estudiar la relación entre dos o más variables (Cohen y Manion, 2002). En este tipo de diseño, el investigador no manipula las variables de interés, sino que observa cómo estas se relacionan entre sí en condiciones naturales. Con Bisquerra (2014) afirmamos que el objetivo principal de este tipo de diseños es identificar si existe una correlación o asociación entre las variables y,

en base a esto, realizar predicciones. El instrumento que hemos utilizado en esta comunicación ha sido el elaborado y estandarizado por Velázquez Naváez y González Medina (2017).

Nuestro diseño busca identificar y cuantificar el impacto que diversas variables tienen sobre la permanencia, proporcionando conocimientos sobre los factores que más contribuyen a sostener la participación de los individuos en diferentes contextos. Esto podría permitir el desarrollo de estrategias dirigidas a mejorar la retención y el compromiso a largo plazo de los estudiantes en sus estudios. Las variables contempladas son las siguientes:

Como variables predictoras hemos considerado las siguientes:

1. **Motivación:** refleja el impulso interno que lleva a los estudiantes a mantenerse comprometidos y activos en su entorno de enseñanza-aprendizaje.
2. **Actitud y comportamiento:** engloba las percepciones y reacciones conductuales de los estudiantes que pueden facilitar o dificultar su continuidad en sus estudios.
3. **Compromiso:** se refiere al nivel de dedicación emocional o cognitiva que un estudiante tiene hacia un objetivo o ambiente particular, en nuestro caso seguir cursando sus estudios.
4. **Condiciones socioeconómicas:** incorpora factores externos como el estatus económico y las condiciones de vida que pueden afectar la capacidad de un estudiante para mantenerse cursando sus estudios.

Como variable criterio hemos contemplado:

5. **Permanencia** se refiere a la capacidad y continuidad de los estudiantes para permanecer en un programa educativo hasta su conclusión. Esto implica no solo evitar la deserción, sino también mantener un compromiso activo con el proceso educativo.

### **Resultados alcanzados**

Para el análisis de datos implementado se han calculado estadísticos de naturaleza correlacional-predictiva a través del programa estadística JAMOVİ (The Jamovi Project, 2024), como ya hicimos anteriormente cuando hemos calculado la

fiabilidad como consistencia interna. En primer lugar, analizaremos la muestra objeto de estudio y sus características.

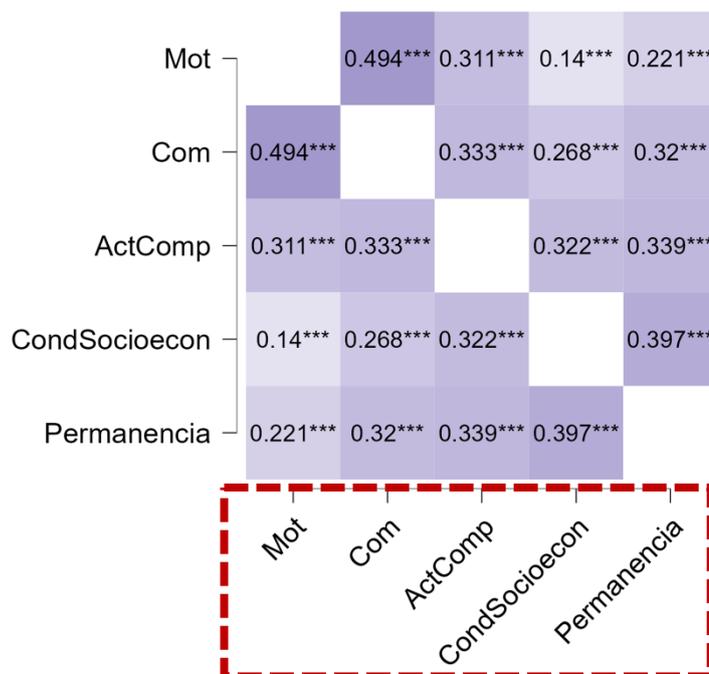
### Tabla

Distribución muestral por género.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	512	80,4	80,4	80,4
	Mujer	124	19,5	19,5	99,8
	No contesta	1	,2	,2	100,0
	Total	637	100,0	100,0	

### Gráfico

Mapa de calor de correlaciones de Pearson de todas las variables entre sí de forma bivariada.



*Nota: en rojo marcamos las correlaciones de la dimensión permanencia respecto al resto de dimensiones.*

Mot: Motivación; Com: Compromiso; ActComp= Actitud y Compromiso; CondSocioecon: Condición Socioeconómica.

En cuanto a los resultados obtenidos, tanto en forma de matriz de correlaciones, como de mapa de calor vamos a centrar nuestro interés en las correlaciones bivariadas obtenidas por la variable Permanencia con el resto. De esta forma podemos afirmar que:

**1. Correlación entre permanencia y motivación (Mot).** Se observa una correlación moderada y estadísticamente significativa ( $r = 0.221$ ,  $p < .001$ ), indicando que a mayor motivación, tiende a incrementarse la permanencia, aunque esta relación no es muy fuerte, pero sí estadísticamente significativa, que al fin y a la postre es lo que importa.

**2. Correlación entre permanencia y compromiso (Com).** La correlación es moderadamente fuerte y estadísticamente significativa ( $r = 0.320$ ,  $p < .001$ ). Esto sugiere que una mejor comunicación está significativamente asociada con una mayor permanencia.

**3. Correlación entre permanencia y actitud y comportamiento (ActComp).** La correlación es moderada a fuerte y estadísticamente significativa ( $r = 0.339$ ,  $p < .001$ ), lo que sugiere que las habilidades de actuación tienen un impacto positivo en la permanencia.

**4. Correlación entre permanencia y condiciones socioeconómicas (CondSocioecon).** Presenta la correlación más fuerte con la permanencia ( $r = 0.397$ ,  $p < .001$ ) y, además, es estadísticamente significativa, indicando que las condiciones socioeconómicas son un predictor significativo de la permanencia.

En general, todas las variables mostraron correlaciones estadísticamente significativas con la permanencia, aunque la fuerza de estas correlaciones varía. Las condiciones socioeconómicas parecen ser el factor más influyente en la permanencia, seguido por las competencias de actuación y la comunicación. La motivación, aunque correlacionada positivamente, tiene un efecto relativamente menor en comparación con las otras variables. Estos resultados pueden ayudar a enfocar esfuerzos en áreas clave para mejorar la permanencia en el contexto estudiado, pero sin duda, pueden ser muy útiles para implementar un análisis de regresión múltiple posterior.

A este respecto, hemos desarrollado de forma complementaria un análisis de regresión lineal múltiple, donde la variable criterio o predicha es la dimensión permanencia y el resto de dimensiones, es decir, motivación, compromiso, actitud y

comportamiento, así como las condiciones socioeconómicas se han convertido en predictores.

Con mayor precisión hemos implementado un análisis de regresión mediante el procedimiento de pasos sucesivos (stepwise) proponiendo el orden de los predictores, según su mayor o menor covariación con la variable permanencia. Los resultados a este respecto son los siguientes.

Resumen de los modelos considerando los coeficientes de correlación múltiple conseguidos, sus coeficientes de determinación ( $R^2$  y  $R^2$ ajustado) y la raíz del error cuadrático promedio (RMSE).

Modelo	R	$R^2$	Adjusted $R^2$	RMSE
1	0.000	0.000	0.000	0.849
2	0.397	0.157	0.156	0.780
3	0.455	0.207	0.205	0.757
4	0.485	0.235	0.231	0.744

En primer lugar, en relación con el resumen de los modelos inferidos mediante el procedimiento de pasos sucesivos, podemos afirmar que:

- **Modelo 1:** actúa como un modelo de referencia que sólo incluye el intercepto. Tiene un  $R^2$  de 0.000, lo que indica que no explica ninguna variabilidad en la variable dependiente. El RMSE es de 0.849, el más alto entre todos los modelos, lo que señala predicciones poco precisas.

- **Modelo 2:** incluye una variable predictora, que mejora significativamente el modelo anterior con un  $R^2$  de 0.157 y un RMSE reducido a 0.780. Esto indica que aproximadamente el 15.7% de la variabilidad en Permanencia puede ser explicada por la variable incluida en este modelo.

- **Modelo 3:** añade otra variable, aumentando el  $R^2$  a 0.207 y reduciendo el RMSE a 0.757. El incremento en  $R^2$  sugiere que la adición de esta segunda variable ha proporcionado una explicación adicional del 5% de la variabilidad en Permanencia, mejorando la precisión de las predicciones.

- **Modelo 4 o modelo definitivo:** incorpora una tercera variable predictora. El  $R^2$  ajustado se eleva a 0.231, y el RMSE disminuye a 0.744, indicando que este es

el modelo más robusto entre los presentados, con casi el 23.1% de la variabilidad en Permanencia explicada por las variables incluidas.

**Tabla**

*Coefficientes no estandarizados y estandarizados de las ecuaciones de regresión de cada modelo.*

<b>Modelo</b>		<b>Coefficientes no estandarizados</b>	<b>Error Estándar</b>	<b>Coefficientes Estandarizados</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1	(Intercept)	4.094	0.034		119.783	.001
2	(Intercept)	2.368	0.164		14.436	< .001
	CondSocioecon	0.425	0.040	0.397	10.718	< .001
3	(Intercept)	1.295	0.235		5.514	< .001
	CondSocioecon	0.344	0.041	0.321	8.456	< .001
	ActComp	0.330	0.053	0.236	6.211	< .001
4	(Intercept)	0.606	0.273		2.222	0.027
	CondSocioecon	0.309	0.041	0.289	7.611	< .001
	ActComportamiento	0.260	0.054	0.186	4.799	< .001
	Compromiso	0.295	0.062	0.180	4.732	< .001

*Nota.* Los siguientes predictores fueron considerados, pero no incluidos en el modelo final (modelo 4): Mot.

Como puede observarse, hemos obtenido diferentes coeficientes no estandarizados y estandarizados en cada uno de los modelos. No obstante, el modelo 4 o definitivo es el realmente importante en nuestro análisis. En este sentido, podemos apreciar como todos los coeficientes obtenidos están asociados a niveles de significación  $p < .001$  para los predictores/ tangentes  $b_1$  (condicionamiento socioeconómico),  $b_2$  (actitud y comportamiento,  $b_3$  (compromiso) y de  $p < 0.05$  para el intercepto o constante “a”.

La ecuación de regresión lineal múltiple inferida, por tanto, es la siguiente:

$$Y = a + bx_1 + bx_2 + bx_3$$

$$Y = 0.606 + 0.309_{condsocio} + 0.260_{actcompor} + 0.295_{compr}$$

### Discusión

A lo largo de esta comunicación, hemos estudiado cómo influyen diferentes aspectos del sujeto en su decisión de abandonar los estudios universitarios. He de afirmar que este tipo de investigaciones no son nuevas, sino que existen muchas investigaciones que tratan de estudiar los factores que influyen en la deserción universitaria. Algunas de ellas las nombraremos en este apartado y compararemos sus resultados obtenidos con respecto a los que han sido encontrados en otras investigaciones y en este Trabajo Final de Máster.

La primera de ellas es la realizada por es la realizada por Tinto (2022) en la que se establece una serie de criterios de diagnóstico de estudiantes en peligro de abandonar las aulas universitarias. Sirviéndonos como comienzo para el estudio de cómo influyen los algunos de los factores externos e internos del sujeto en su desempeño universitario.

Fernández Cruz et al. (2024) aplica el mismo cuestionario que hemos utilizado para nuestro estudio, con la diferencia que la muestra asciende a 976 estudiantes de diversas universidades andaluzas. Fernández Cruz y colaboradores (2023) afirman que existen correlaciones significativas en cinco de las dimensiones que componen el cuestionario: factor de Permanencia, Motivación por pares y actitud.

Otra investigación es la realizada por Miranda Rodríguez y Alarcón Díaz (2021) en la que se centran en el análisis de los factores de riesgo durante la Covid-19 en la Universidad Tecnológica del Perú. En este estudio nos muestra que el factor económico correspondería con el 40.7% de la razón fundamental para abandonar los estudios universitarios; el 33.3% de los encuestados manifiestan que el componente motivacional es decisivo para la deserción universitaria y por último, con un 20.4% el institucional.

López Cózar y colaboradores en el año 2020 realizan un análisis exploratorio de los factores que inciden en las titulaciones de ingeniería. El análisis se hace a una muestra de 430 estudiantes y tiene en cuenta algunos factores recogidos en las investigaciones anteriores que nuestra disertación no ha tenido en consideración como:

las expectativas previas sobre el grado, el nivel de vocación o el asesoramiento académico profesional que han tenido previa a su matriculación del grado universitario. Los investigadores afirman que la vocación es un factor fundamental para la permanencia en los grados universitarios. Además, manifiestan que es necesaria una mejor orientación previa.

### **Conclusiones**

El análisis de correlación y el modelo de regresión múltiples desarrollados ofrecen un conjunto de conclusiones valiosas sobre los factores que influyen en la permanencia en los estudios en el contexto objeto de investigación. Los resultados de la correlación indican que todas las variables examinadas: motivación, compromiso, actitud y comportamiento, y condiciones socioeconómicas están significativamente asociadas con la permanencia. La correlación más fuerte se observa con las Condiciones Socioeconómicas ( $r = 0.397$ ,  $p < .001$ ), sugiriendo que este factor es un predictor significativo de la permanencia de los estudiantes en sus estudios

En el análisis de regresión múltiple realizado mediante el procedimiento de pasos sucesivos, el modelo definitivo incluye tres variables predictoras que explican conjuntamente el 23.1% de la variabilidad en la Permanencia. Este modelo es superior en términos de precisión y capacidad explicativa comparado con los modelos anteriores, como lo demuestra la reducción en el RMSE y el incremento en el  $R^2$  ajustado.

Los coeficientes obtenidos en el modelo final son todos estadísticamente significativos, lo que resalta la importancia de cada variable incluida. Específicamente, las Condiciones Socioeconómicas, la Actitud y Comportamiento, y el Compromiso demostraron tener un impacto positivo y significativo sobre la Permanencia.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de considerar una estrategia multifacética para mejorar la permanencia, poniendo especial atención en mejorar las condiciones socio económicas, fomentar un compromiso firme y promover actitudes y comportamientos positivos. Las políticas y programas que se enfoquen en estos aspectos podrían ser más efectivos en aumentar la permanencia dentro del grupo o contexto analizado.

Por último, aunque la motivación también está relacionada con la permanencia, su efecto es comparativamente menor, sugiriendo que las intervenciones que solo se

enfocuen en mejorar la motivación podrían no ser suficientes para obtener mejoras significativas en la permanencia.

### Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Constante-Amores, A., Florenciano Martínez, E., Navarro Asencio, E. & Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XXI*, 24(1),17-44. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26889>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020a). *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años. España y UE-28*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12543>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022d). *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años. España*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12543>
- López Medialdea, A. M. (2014). *Motivos y factores explicativos del abandono académico universitario en el ámbito de las ciencias sociales*. [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide] Repositorio RIO <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/888>
- López-Cózar-Navarro, C.; Benito-Hernández, S. & Priede-Bergamini, T. (2020). Un análisis exploratorio de los factores que inciden en el abandono universitario en titulaciones de ingeniería. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 81-96. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13294>
- Ministerio de Universidades. *Sistema Integrado de Información Universitaria (SIUU). Indicadores de rendimiento académico en estudiantes de Grado*. [https://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Indicadores/Series\\_hasta\\_2020/Grado&file=pcaxis&l=s0](https://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Indicadores/Series_hasta_2020/Grado&file=pcaxis&l=s0)
- Miranda Rodríguez, V. J., & Alarcón Díaz, H. H. (2021). Efectos de los factores de riesgo sobre la interrupción de los estudios en jóvenes universitarios durante la covid-19. *Desde el Sur*, 13(2).
- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión

- sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61), 1-32.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Tinto, V. (1994). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2<sup>a</sup> ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2022). Exploring the Character of Student Persistence in Higher Education: The Impact of Perception, Motivation, and Engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 357- 379). Springer, Cham.
- Cabrera Pérez, L., Bethencourt Benítez, J. T., González Afonso, M. C., & Álvarez Pérez, P. R. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*.
- García, A. M. (2014). *Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina*.
- Velázquez Narváz, Y., & González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138.
- González-Ramírez, T., & Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 365-388.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2010). University drop-out: An Italian experience. *Higher education*, 60, 127-138.
- Fernández Cruz, M., Álvarez Ferrándiz, D., Fernández García-Valdecasas, F. B., & González Castellón, E. (2024, January). Dropout in Andalusian universities: prediction and prevention. *Frontiers in Education*, 8, 1304016.

## CALIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA BIBLIOMETRÍA SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

## EDUCATIONAL QUALITY THROUGH BIBLIOMETRICS ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE

María del Carmen Olmos Gómez

Universidad de Granada

[mcolmos@ugr.es](mailto:mcolmos@ugr.es)

Mónica Luque Suárez

Universidad de Granada

[mlsuarez@ugr.es](mailto:mlsuarez@ugr.es)

### Resumen

En la presente investigación se ha realizado una revisión bibliométrica para analizar desde qué perspectiva se está trabajando el concepto de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito científico, utilizando las palabras clave: Calidad o Educación o Profesor o Egresados o Inserción laboral o Actitudes o Emociones, realizando para ello una búsqueda comprendida entre los años 1991 a 2024, siendo más vinculante en los últimos 4 años. Se ha trabajado base de datos de Web of Science donde se ha obtenido como resultados, en la literatura científica, conceptos como Calidad, Rendimiento, Impacto, ChatGPT y Educación, entre otros. Como conclusión final, la vinculación entre calidad e IA queda reflejado como de alto interés y demanda en el estudio realizado.

**Palabras clave:** Calidad educativa, Inteligencia Artificial, Aprendizaje-Enseñanza, Profesorado

### Abstract

In this research, a documentary review has been carried out to analyse from what perspective the concept of artificial intelligence is being worked on in the scientific field, using the keywords: Quality o Education o Teachers o Graduates o Job placement

o Attitudes o Emotions, carrying out a search from 1991 to 2024, focusing on the last 4 years. We have worked with the Web of Science database where we have obtained as results, in the scientific literature, concepts such as Quality, Performance, Impact, ChatGPT and Education, among others. As a final conclusion, this study revolves around two main components: educational quality and artificial intelligence.

**Keywords:** Educational Quality, Artificial Intelligence, Learning-Teaching, Teachers, Educational Quality.

### **Introducción**

El ser social siempre ha tenido que ir adaptándose a los cambios globales y ahora le toca la transformación de la Cuarta Revolución Industrial (Schwab, 2020). La fusión entre la innovación y las tecnologías avanzadas (el internet de las cosas, Smartcity, Chatpgt) han generado cambios importantes en el día a día del ser humano, principalmente, el avance de la inteligencia artificial (IA)(Pombo, Gupta & Stankovic, 2018). En este contexto de transformaciones continuas, la Inteligencia Artificial (IA) emerge como herramienta que hace revolucionar al mundo y concretamente, a la educación, (Navarrete y Manzanilla, 2023; Lievertz, 2019) y a la vez, esto genera una incertidumbre a la hora de cómo utilizar esta herramienta para que el alumnado adquieran conocimientos y puedan aportarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bernate & Fonseca, 2023; Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce & García-Peñalvo, 2022).

Este estudio versa en una revisión bibliográfica enmarcada en el área de la Inteligencia Artificial (IA) y en una educación de calidad. Nos hemos basado en el análisis documental de artículos científicos entre los años 1991, se ha recogido esta fecha porque a finales de la década de los 90, la IA se conectó con el hombre-máquina con el fin de crear tecnología inteligente más allá de los procesos de simulación del aprendizaje del ser humano, dando origen a la informática emocional (Montero, 2018) hasta 2024, siendo los últimos 4 años los más significativos en datos.

La inteligencia artificial IA tiene mucho que aportar al campo de la educación, ya que puede favorecer un aprendizaje personalizado, adaptándose a los intereses de cada estudiante (Peña et al., 2020) y a ello hay que unirle la oportunidad que la inteligencia artificial generativa y la Revolución Industrial están brindando en la mejora del modelo cognitivo, desde el punto de vista tecnológico (Tarrés-P. y et al, 2023) así

como el motor de lo que ya es una realidad Educación 4.0 (Fidalgo-Blanco et al., 2022; Ramírez-Montoya et al., 2022). Pero esta revolución no nos debe de hacer perder el eje principal, es decir, las interacciones sociales, entre estudiantes y profesores, y entre estudiantes, esto sigue y debe de seguir siendo el motor del aprendizaje. Uno de los objetivos de esta revolución es intentar reducir las desigualdades, por ello a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, concretamente el ODS 4, busca una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2019). La educación es un derecho, según Delors (1996) cuya esencia es el ser, conocer, hacer y convivir, para ser seres autónomos y puedan afrontar transformaciones socioculturales de manera equitativa (ONU, 2015).

Osetskyi et al., 2019) argumentan que uno de los miedos que la IA transmite a los docentes es en qué lugar quedan ellos. Otros autores ven el futuro de la educación superior unido a la tecnología incipiente, trabajando con grandes cantidades de información, autoaprendizaje y mejora (Vivar y Peñalvo ,2023). UNESCO (2021) habla de cómo la IA puede contribuir a mejorar las habilidades socioemocionales del alumnado y (Malpica, 2023) ve a los docentes como promotores de transmitir la inclusión y equidad en las aulas.

No obstante, la implementación de IA en la educación, en palabras de Selwyn (2019) conlleva, paralelamente un tema complejo, es decir, los valores éticos y deontológicos. (Flogie & Aberšek, 2021). Esto se ha convertido en temas de debates en el área educativa, entre hacer cosas éticas y hacer cosas éticamente (Holmes et al., 2022), en cómo integrar la IA de manera responsable (Ivanov & Soliman, 2023. La literatura científica (Villas & Camacho, 2022, UNESCO, 2022; IRCAI, 2022) proponen una ética de inteligencia artificial fundamentada en principios de responsabilidad, equidad, privacidad.

En calidad, se busca la eficacia y la eficiencia y en el ámbito educativo, la IA hace que los docentes enseñen de manera más eficiente y al alumnado les ayuda a aprender de manera más eficaz (García et al, 2024). Hay que tener en cuenta que, cada vez más, tanto los docentes como los estudiantes, hacen uso de tecnologías y plataformas que les ayude a mejorar la transmisión de conocimientos (Vivar y Peñalvo, 2023). Así pues, como hemos visto, el entorno educativo se ve afectado por todos estos cambios que genera la IA (Manrique-Losada et al., 2020), que en palabras de Stephen

Hawking puede ser lo mejor o lo peor que ha sucedido en la Historia de la Humanidad (Infobae, 2017), pero estos nuevos cambios hacen que nos planteemos la educación como un proceso continuo de socialización (Latorre et al., 2021).

Por ello es necesario, realizar una revisión de los estudios científicos que se han realizado al respecto, para saber hacia dónde se dirige el interés científico por la inteligencia artificial.

### **Objetivos**

El objetivo de esta revisión bibliográfica pretende demostrar como la inteligencia artificial puede ser una herramienta útil que tenga como finalidad ayudar a llevar a cabo una correcta gestión de la educación, que sea más equitativa e inclusiva y que ayude a la mejora de la formación del profesorado.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

Se ha utilizado una metodología cuantitativa-bibliométrica para recuperar un total de 1000 documentos científicos, de la base de datos Web of science (WOS), que conforman nuestra muestra de estudio.

El proceso de búsqueda se llevó a cabo seleccionando en la base de datos las búsquedas por título del artículo, resumen y palabras clave. A partir de ahí, usando los operadores booleanos "and" y "or", se empleó la siguiente secuencia de búsqueda: inteligencia artificial generativa y (Calidad o Educación o Profesor o Egresados o Inserción laboral o Actitudes o Emociones). Se utilizó una búsqueda que englobaba el periodo desde 1991 a 2024, siendo los últimos 4 años los que ofrecían resultados, ya que la temática ha cobrado especial interés en dicho periodo. Finalmente, se filtraron los resultados para incluir únicamente trabajos empíricos, por lo que la muestra de 1000 documentos se compone exclusivamente de artículos científicos de revistas indexadas en bases como JCR o SJR.

### **Resultados alcanzados**

Para el análisis de los datos se consideraron variables como las fuentes de información, autores, países y dos tipos de palabras clave de los artículos científicos, a saber, las keywords del autor y las keywords plus. Se utilizó la interfaz Biblioshiny de

RStudio v.4.0.4 (Aria & Cuccurullo, 2017) para la construcción y visualización de gráficos, redes y mapas temáticos.

Los resultados obtenidos se centran en que poseen los más altos porcentajes de valoración, los estudios sobre I.A 11% y Educación 6%.

Figura 1

Árbol Temático de keywords plus

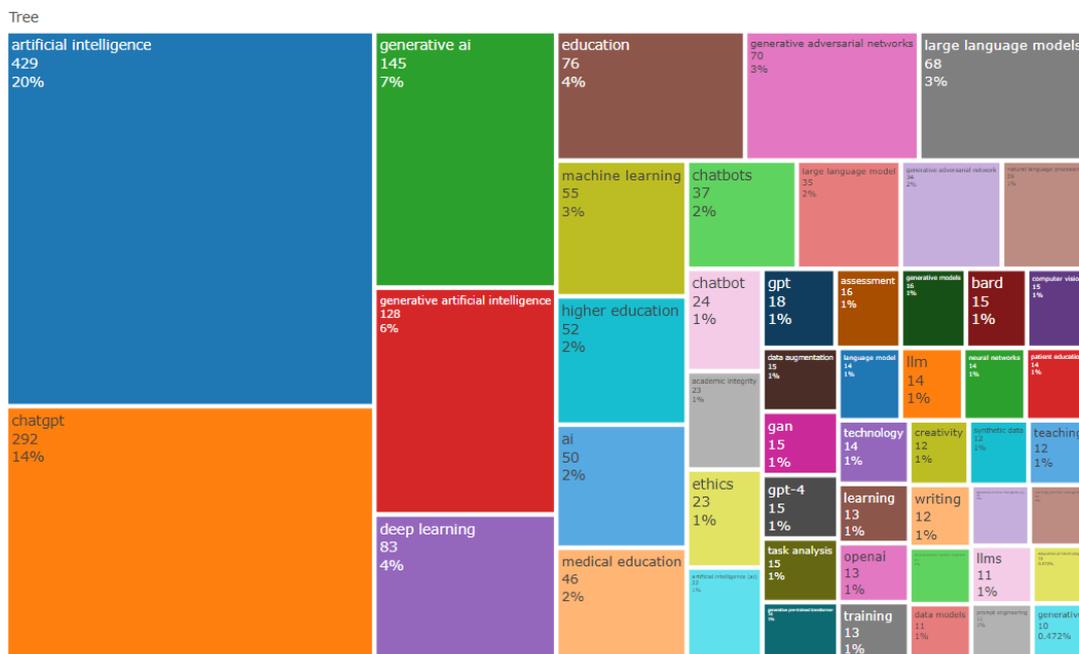


En la figura 1, donde se estudian las Keywords plus, se destaca el término principal "Artificial Intelligence" como el término más frecuente, lo cual no sorprende dado el enfoque del campo. "ChatGPT" y "Education" son también temas prominentes, indicando un interés en modelos de lenguaje avanzados y su aplicación en la educación. La variedad de temas abarca desde aspectos técnicos (como "Classification" y "Optimization") hasta aplicaciones prácticas y desafíos (como "Acceptance" y "Challenges"), reflejando un campo multidimensional y en crecimiento.

Siendo en las Author's keywords los más altos porcentajes, los estudios centrados en I.A. con un 20% y Chatgpt con un 14%

Figura 2

Árbol Temático de Author's keywords

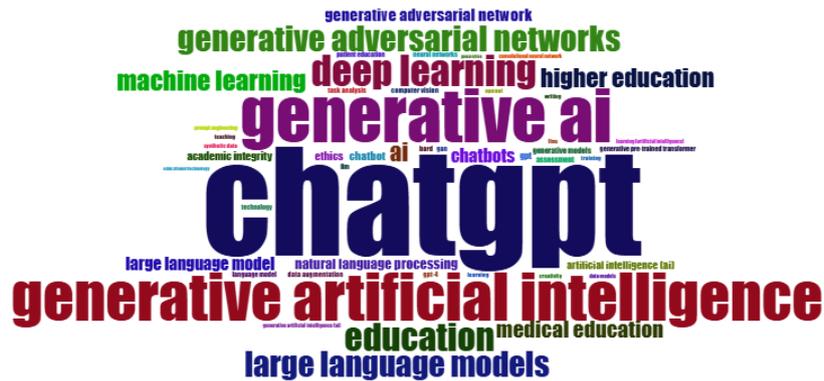


La segunda figura (figura 2) que se centra en la Key Word de los autores presenta un análisis detallado de las palabras clave utilizadas en la investigación sobre inteligencia artificial, mostrando la frecuencia de cada término en un diagrama de árbol similar, confirmando los resultados del primero, mostrando "Inteligencia Artificial" como el término más frecuente. También destacan temas relacionados con "Educación", "ChatGPT" y "Modelo", lo que subraya el interés por la aplicación de la IA en la educación y el uso de modelos lingüísticos avanzados. La inclusión de términos como "Calidad", "Rendimiento" e "Impacto" refleja la preocupación por evaluar y mejorar la eficacia de las aplicaciones de IA.



Figura 4

Nube de palabras Author's Keywords



Las palabras de más importancia en la figura 4, han sido, Chatgpt, inteligencia generativa artificial, aprendizaje profundo, redes generativas adversarias, en ese orden de tamaño. La integración de tecnologías avanzadas como el aprendizaje profundo, las redes generativas adversarias y la inteligencia generativa artificial está transformando rápidamente diversos sectores, incluyendo la educación. Un ejemplo destacado de estas innovaciones es ChatGPT, un modelo basado en inteligencia artificial que utiliza técnicas de aprendizaje profundo para generar respuestas y conversaciones de manera contextualmente relevante. Estos avances tecnológicos pueden revolucionar la forma en que se enseña y se aprende. Incluso pueden ser útiles para facilitar la creación automatizada de materiales educativos personalizados, adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, la retroalimentación generada por estos modelos puede ofrecer perspectivas valiosas sobre el progreso de los estudiantes y sugerir áreas específicas de mejora.

### **Conclusiones**

Esta investigación nos muestra como la Inteligencia Artificial puede ser una poderosa herramienta (Floridi et al., 2018; Marín, 2018) que puede ayudar tanto al docente como al estudiante en entornos culturales y relaciones humanas. El análisis realizado a través de los indicadores bibliométricos nos permite observar el avance que la integración de tecnologías avanzadas está llevando a cabo en el ámbito de la educación, a través del aprendizaje profundo, las redes generativas adversarias y la inteligencia generativa artificial, principalmente a través del uso del ChatGPT. (Bedoya et al., 2023).

En cuanto, a las fuentes de información han sido revistas científicas de la base de datos Web of science (WOS), que conforman nuestra muestra de estudio. La inclusión de términos como "Calidad", "Rendimiento" e "Impacto" refleja la preocupación por evaluar y mejorar la eficacia de las aplicaciones de IA. Se observa las revistas más relevantes por número de artículos totales publicados y crecimiento, principalmente en estos últimos cuatro años, donde la investigación sobre IA es la línea de tendencia más fuerte y que mayor atención acapara para la comunidad científica.

La revisión bibliométrica nos permite establecer consensos para que los sistemas educativos sepan cómo utilizar los datos de los actores sociales implicados, estudiantes y docentes, en el uso de la Inteligencia Artificial, es decir, a los estudiantes para ayudarles a interactuar con los sistemas de IA a la hora de adquirir información y tomar decisiones al respecto y cómo prepararse para el impacto social del uso generalizado de la IA en el empleo (Vivar y Peñalvo ,2023) y al profesorado dotándoles de capacidades y competencias digitales (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015)

### **Referencias Bibliográficas**

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L.M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16, 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of informetrics*, 11(4), 959-975.

- Bedoya, J., Velásquez, N.C., Cuneo, G., Viacava, K., & Barriga, O. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial y el Chatgpt en el sector educativo: una revisión bibliométrica. En V. Meriño et al. (Eds.), *Gestión del Conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria* (pp. 113-146). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago, Jesús María Semprum.
- Bernate, J. A. & Fonseca, I. P. (2023). Impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación del siglo XXI: revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXIX(1), 1315-9518.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Fidalgo-Blanco, A., Sein-Echaluce, M. L., y García-Peñalvo, F. J. (2022). Método basado en Educación 4.0 para mejorar el aprendizaje: lecciones aprendidas de la COVID-19. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 49-72. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32320>
- Flogie, A., & Aberšek, B. (2021). Artificial intelligence in education. In O. Lutsenko & G. Lutsenko (Eds.), *Active learning-Theory and Practice*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.96498>
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, Ch., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). AI4People - An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28, 689-707. <https://doi.org/10.1590/198053147767>
- García, E., Orenes-Martínez, N., & López-Fraile, L.A. (2024). Rueda de la Pedagogía para la Inteligencia Artificial: adaptación de la Rueda de Carrington. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 87-113. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37622>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S.B., Santos, O.C., Rodrigo, M.T., Cukurova, M., Bittencourt, I.I., & Koedinger, K.R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 504-526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Infobae (Ed.) (2017). *La cruda advertencia de Stephen Hawking sobre el desarrollo de la inteligencia artificial*. Infobae. <https://bit.ly/38XreF4>

- IRCAI (Ed.) (2022). *IRCAI Global Top 100 Report 2021*. UNESCO. <https://bit.ly/3J1qb4k>
- Ivanov, S. & Soliman, M. (2023). Game of algorithms: ChatGPT implications for the future of tourism education and research. *Journal of tourism futures*, 9(2), 214-221. <https://10.1108/JTF-02-2023-0038>
- Latorre, C., Sierra, V., & Lozano, R. (2021). *El docente del siglo XXI. Enfoques y metodologías para la transformación educativa*. Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://bit.ly/3aQZEdD>
- Lievertz, M. (2019). Artificial Intelligence in Education. In *Artificial Intelligence and Machine Learning for Business for Non-Engineers* (pp. 125-140). CRC Press.
- Malpica, F. (2023). *La Educación en la era de la Inteligencia Artificial: claves del aprendizaje con la IA*. Educación. <https://institutoeducacion.org/la-educacion-en-la-era-de-la-inteligencia-artificial-clavesdel-aprendizaje-con-la-ia/>.
- Manrique-Losada, B., Zapata-Cárdenas, M.I., & Arango-Vásquez, S.I. (2020). Entorno virtual para cocrear recursos educativos digitales en la educación superior. *Campus Virtuales*, 9, 101-112. <https://bit.ly/3zAmM8G>
- Marín, J. (2018). La resemantización TIC de la cultura humanista. *Index.Comunicación*, 8(1), 179-195.
- Montero, R. (2018). *Aprende electrónica y robótica educativa*. Editorial Anaya Multimedia.
- Navarrete-Cazales, Z., & Manzanilla-Granados, H.M. (2023). Una perspectiva sobre la inteligencia artificial en la educación. *Perfiles Educativos*, 45, 87-107. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61693>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: Hacia un bien común mundial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Osetskyi, V., Vitrenko, A., Tatomyr, I., Bilan, S., & Hirnyk, Y. (2019). Artificial intelligence application in education: Financial implications and prospects. *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*, 2, 574-584. <https://doi.org/10.18371/fcaptp.v2i33.207246>
- 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.

- Pombo, C., Gupta, R., & Stankovic, M. (2018). *Servicios sociales para ciudadanos digitales: oportunidades para América Latina y el Caribe*. Inter-American Development Bank.
- Ramírez-Montoya, M.S., Castillo-Martínez, I.M., Sanabria-Z, J., & Miranda, J. (2022). Complex thinking in the framework of education 4.0 and open innovation-a systematic literature review. *Journal of Open Innovation*, 8(1). <https://doi.org/10.3390/joitmc8010004>
- Schwab, K. (2020). La cuarta revolución industrial. *Futuro Hoy*, 1(1), 06-10. <https://doi.org/10.52749/fh.v1i1.1>
- Selwyn, N. (2019). *¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación*. Ediciones Morata. <https://bit.ly/3zxyPmO>
- Tarrés-P., M., Costa, V., Pedreira A., M., Lemkow-T., G., Rossell, J. & Dorado, A. (2023). Child–Robot Interactions Using Educational Robots: An Ethical and Inclusive Perspective. *Sensors*, 23(1675), 1-29. <https://doi.org/10.3390/s23031675>
- UNESCO (Ed.) (2019). *Artificial Intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Unesco Working Papers on Education Policy. <https://bit.ly/3z6BQvN>
- UNESCO (Ed.) (2022). *K-12 AI curricula: A mapping of government-endorsed AI curricula*. UNESCO. <https://bit.ly/3B6f6xi>
- UNESCO. (2021). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- Villas, M., & Camacho, J. (2022). *Manual de ética aplicada en Inteligencia Artificial*. Anaya Multimedia.
- Vivar, J. M. F., & Peñalvo, F. J. G. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar: Revista científica de comunicacion y educacion*, 74, 37-47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>

**ENSEÑANZA ESPIRÁLICA DE LA MATEMÁTICA. APROXIMACIÓN  
TEORICA DESDE EL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**SPIRALICAL TEACHING OF MATHEMATICS THEORETICAL  
APPROACH FROM THE HIGHER EDUCATION TEACHER**

Boris Javier Bello Teherán

Universidad Escuela Naval de Cadetes

(Cartagena de Indias, Colombia)

[bello0810@gmail.com](mailto:bello0810@gmail.com)

**Resumen**

Generar un corpus teórico acerca de la enseñanza de la matemática que posibilite un aprendizaje y una pedagogía resignificada de desarrollo humano autosustentable y pertinente a la realidad contextual del estudiante, fue la intención principal de la investigación. La temática emergió de una realidad compleja construida por docentes de la escuela naval de cadete en la ciudad de Cartagena, Colombia, quienes a través de sus experiencias han creado percepciones, prácticas y valores acerca del fenómeno estudiado. La fundamentación Epistemológica fue orientada en la teoría del currículo en espiral de Bruner (1962); el estudio se sustentó en el paradigma interpretativo y metodológicamente se procedió con el método fenomenológico-hermenéutico apoyado en técnicas para la recopilar la información como la observación participante y la entrevista semi estructurada. La recursividad interpretativa de la información se realizó a través de la Teoría Fundamentada (TF) propuesta por Strauss y Corbin (2002). De lo encontrado se sostiene que la Enseñanza de las Matemática en el nivel de educación superior amerita superar el vacío onto epistémico para una formación estudiantil centrada en un currículo en espiral que se desplaza reformándose desde la subjetividad e intersubjetividad humana en estrecha relación con el cuerpo o tallo social representado en la esfera escolar, familiar y comunitaria, se concluyó que el docente de Matemática debe dinamizar una enseñanza espirálica transversada por valores humanos de autosostenibilidad y encuentro permanente.

**Palabras clave:** Enseñanza de la matemática; Currículo en Espiral; Fenomenología, Hermenéutica; Pedagogías Emergentes

### **Abstract**

Generating a theoretical corpus about the teaching of mathematics that enables learning and a resignified pedagogy of self-sustaining human development that is relevant to the contextual reality of the student was the main intention of the research. The theme emerged from a complex reality constructed by teachers from the naval cadet school in the city of Cartagena, Colombia, who through their experiences have created perceptions, practices and values about the phenomenon studied. The Epistemological foundation was guided by Bruner's spiral curriculum theory (1962); The study was based on the interpretive paradigm and methodologically it proceeded with the phenomenological-hermeneutic method supported by techniques for collecting information such as participant observation and semi-structured interviews. The interpretive recursiveness of the information was carried out through the Grounded Theory (TF) proposed by Strauss and Corbin (2002). From what was found, it is maintained that the Teaching of Mathematics at the higher education level merits overcoming the onto-epistemic void for a student education focused on a spiral curriculum that moves, reforming from human subjectivity and intersubjectivity in close relationship with the body or social stem represented in the school, family and community sphere, it was concluded that the Mathematics teacher must energize a spiralic teaching transversed by human values of self-sustainability and permanent encounter.

**Keywords:** Mathematics teaching; Spiral Curriculum; Phenomenology, Hermeneutics; Emerging Pedagogies

### **Introducción**

Actualmente las reformas curriculares del área de Matemática en América Latina y, en particular, en Colombia, han sido originadas, en parte, por la globalización de la economía, la cultura y el conocimiento, implicando, a su vez, una reestructuración de los modelos o enfoques que orientan las prácticas y políticas educativas de las escuelas y centros de educación. En este sentido, se han operado cambios de orientación

en la participación de los docentes, su organización y reformulación en base a los cambios curriculares establecidos por el Ministerio de Educación de cada país.

Estos cambios han influido determinantemente en los sistemas y políticas educativas de la mayoría de las naciones del mundo, siendo recibidos y promovidos en diferentes formas según las posibilidades de desarrollo económico y social de cada país. Esta diferencia en el desarrollo determina cualquier tipo de apropiación y aplicación de las orientaciones y políticas emitidas por organizaciones internacionales, las cuales han entrado a demarcar los posibles caminos a seguir en las acciones pedagógicas de los países que las integran y que aspiran alinearse a sus propósitos.

Es importante resaltar, que los países del tercer mundo demandan un replanteamiento en las concepciones y prácticas educativas a los fines de contextualizar sus dinámicas en base a las exigencias reales de sus propias dinámicas de desarrollo. Es así como surgió la inquietud de interpretar los significados dan sentido de los informantes claves frente a los cambios del Curriculum de Matemática de la educación Superior en colombiana, año (2019-2020) a la luz los referentes onto-axiológicos de un currículo como puente pedagógico praxeológico de una acción docente.

Desde esta perspectiva, fue fundamental actualizar los estatutos epistemológicos para un abordaje de estudio de la pertinencia del currículo contextualizado en el actual clima cultural y científico. En base a esa consideración, se tomaron en cuenta las propuestas de la Complejidad de (1999), la Transdisciplinariedad, transversalidad y Ontocreatividad desde Alonzo et. al (2016), el currículo en espiral de Bruner (1969), la Autopoiesis Luhmann (1994), la concepción Rizomática de Deleuze y Guattari (1997). En relación con la metodología se partió del enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo bajo el método fenomenológico hermenéutico de Heidegger (1927).

En relación con el trabajo investigativo se planteó como propósito: Generar un Corpus Teórico Acerca de la Enseñanza de la Matemática que posibilite un Aprendizaje y Pedagogía Resignificada de desarrollo humano autosustentable, desde la visión del docente de Educación Superior

## **Objetivos**

### **General**

Generar un Corpus Teórico Acerca de la Enseñanza de la Matemática que posibilite un Aprendizaje y Pedagogía Resignificada de desarrollo humano autosustentable, desde la visión del docente de Educación Superior

### **Objetivos Específicos**

1. Describir las creencias, valores y actitudes acerca de la enseñanza de la Matemática, desde la visión del docente de Educación Superior
2. Construir fundamentos teóricos emergentes relacionados con la enseñanza de la Matemática, desde la visión del docente de Educación Superior

## **Muestra y/o participantes**

El estudio se desarrolló en escenarios escolares de Educación Superior de la Escuela naval de Cadetes, ubicada en la población de Cartagena, esta institución atiende en los primeros semestres 120 estudiantes distribuidos en los cursos Alfa, Bravo, Charlis y Delta. Un criterio básico de la investigación cualitativa para seleccionar los sujetos de la investigación, informantes claves, lo constituyó el hecho de que son profesores del área de Matemática que ejercen la docencia en esas instituciones donde se percibe el problema y coexistencia de la presencia del fenómeno a estudiar.

## **Metodología y/o instrumentos utilizados**

La visión epistemológica del paradigma interpretativo se justificó en este estudio por considerar que los paradigmas son el producto de las creencias, valores y técnicas compartidas socialmente. En tal sentido, constituyen una fortaleza en tanto se organizan de acuerdo con las formas y modos de vida dentro de las cuales surgen. Martínez, (2008), expresa: “los Paradigmas son el cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen como hay que hacer ciencia” (p. 28). También se refiere a los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento. En consecuencia, un Paradigma es una manera de representar objetivamente un conocimiento, un modelo al cual se llega para convalidar una manera de percibir la realidad utilizando un lenguaje y una forma particular de ver las cosas en el contexto de sus relaciones.

El paradigma interpretativo se corresponde con el enfoque cualitativo siguiendo a Sandoval (2002) quien expresa que:

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano, y por último, ponen de relieve el carácter multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano. (p.15).

Por ello desde el enfoque cualitativo se justifica en el estudio de las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos apropiados del conocimiento científico que dieron cuenta al estudio del fenómeno referido con el sentir del docente frente a los cambios curriculares implementados en la enseñanza de la Matemática en Educación Superior colombiana. Desde esta perspectiva, la tradición fenomenológica-hermenéutica es llevada a cabo por Heidegger (1927), alumno y crítico de Husserl y concibe al hombre como una manera de ser en el mundo, donde la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa por medio del lenguaje (texto) y se lee a través de la comprensión y la interpretación.

En el caso de esta investigación el método empleado fue el fenomenológico hermenéutico de Heidegger (1927, p. 16) porque el citado autor, refiere que hay que ir a los mundos de vida en el ahí, en la cotidianidad donde se despliega la vivencia del ser. De allí, que como investigador aborde ontológicamente la realidad humana (ser en el mundo) del quehacer pedagógico del docente en la enseñanza de la matemática en el contexto de la institución educativa de educación superior seleccionada.

Es hermenéutico o interpretativo, puesto que busca profundizar en la comprensión de la relación entre la ontología de la realidad humana (ser en el mundo) y la epistemología de lo que ha de conocerse (ser del mundo), afianzando el vínculo entre comprender el significado y comprenderse a sí mismo de acuerdo con Ricoeur (1992).

En ese sentido la Fundamentación Ontológica del Método se basa en la búsqueda del ser, naturaleza interpretativa, de experiencias significativas vividas

cotidianamente por los informantes claves sobre el fenómeno de la enseñanza de la Matemática en el campo educativo, las cuales van indudablemente a representar, el encuentro con la realidad donde se produjo el fenómeno que se dimensiona con la interpretación hermenéutica dándole la posibilidad, en este estudio, de indagar en la realidad esencial en el área de matemática.

El proceso de recolección de la información de la presente investigación se desplegó, específicamente, con la aplicación conjunta de las técnicas de la entrevista en profundidad y la observación con notas de campo como técnicas para la obtención de datos cualitativos. Todo ello, para lograr integrar la categoría central de investigación, con la calidad de los datos obtenidos de una muestra representativa de la comunidad académica, fuente primaria de información en torno a la temática de los cambios curriculares implementados en el área de matemática de Educación Superior colombiana.

### **Resultados alcanzados**

En relación, al currículo en forma de espiral, el conocimiento de los elementos y la posibilitada referencia teórica, por parte de los docentes, es un factor importante que sugiere una apuesta considerable, como posible vía, para el mejoramiento y desarrollo de la calidad de la institución en la cual laboran. No obstante, los cambios no surgen de manera inmediata para conseguir las metas, ya que los cambios implican modificación de actitudes, creencias, conceptos y ante todo de comportamientos. Para que estos cambios nos conlleven al éxito, la formación del docente desde la perspectiva pedagógica, disciplinar y rizomática en los elementos del currículo en espiral propician la consecución de los objetivos o propósitos. De allí que el currículo Espiral se define como un constructo ontoaxiológico que consiste en una estructura pedagógica autopoiética cuya base de fundamentación es la autopoiesis como principio de valoración del ser humano como entidad compleja y transdisciplinaria que emerge como intersubjetividad ontocreativa autogeneradora de aprendizajes autónomos y significativos en las relaciones intersubjetivas con el docente y el colectivo social de los estudiantes en sus distintos niveles y dimensiones.

Por otro parte, el currículo en forma de espiral, desde la perspectiva rizomática, especialmente se acoge, a su principio de conexión y heterogeneidad que se

articula de la siguiente manera: primero, en la identificación contextual de los tipos y fuentes de información, en segundo lugar, la información se organiza, clasifica, ordena, valida, y sintetiza con autonomía del docente conocedor y orientador de los procesos pedagógicos sin jerarquizarlas. Esto implica que en cualquier momento puedan ser modificados, es decir, que anida un agenciamiento orientador de las multiplicidades de los cambios y conexiones con otras informaciones, obedeciendo a la multiplicidad de entradas y salidas que posee el currículo dinámico. En tercer lugar, el proceso de evaluación se articula con las anteriores informaciones para que el estudiante realice el proceso evaluativo facilitador aprendizaje significativo y axiológico.

Ahora bien, a través del recorrido por la hermenéusis realizada a los conceptos y categorías emergentes desde el texto discursivo de los informantes en esta investigación doctoral surgen consideraciones importantes que contribuyen con la epistemología, ontología y teleología del currículo en forma de espiral introduciendo dentro de su propia complejidad otro elemento que el investigador consideró pertinente para comprender la construcción y ejecución del currículo. El constructo que se incorpora es el currículo en forma de espiral en el área de matemática y el rol del docente dentro del proceso educativo, referentes a teorizar.

Uno de los ejes teleológicos planteados en esta investigación estuvo orientado a la búsqueda onto epistemológica de un currículo en espiral en forma rizomática para la comprensión del complexus quehacer docente en la educación Superior en Cartagena. En ese sentido, se parte del entendido en tanto y cuanto los actores/agentes que participan activa y autónomamente en la construcción del currículo en el área de matemática, muy a menudo, cuando se desarrolla el plan curricular habitualmente centran la atención en los contenidos y en los métodos de enseñanza, abandonando uno de los elementos más importantes, como lo es la organización de los contenidos y la estructura general del currículo. Práctica curricular que adolece del ejercicio epistemológico de reevaluación.

Desde esta perspectiva, un currículo en espiral es aquel que nos permite una revisión de tópicos o contenidos de manera iterativa, en el que no interesa la repetición memorística de los contenidos, sino en la profundización y mayor amplitud de complejidad de los tópicos a medida que se construye sobre lo revisado, lo aprendido. En cuanto a la estructura del currículo en espiral del área de matemática, se prefiguran

los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes orientando en un proceso rizomático que esté hecho de líneas, relacionadas entre sí para la construcción de los conocimientos previos asimilados, modificándolos con múltiples entradas y salidas que permitan el desarrollo cognitivo de los estudiantes en un aprendizaje significativo.

En relación con el eje ontológico, la participación del docente en la elaboración del currículo en forma de espiral y en especial en la organización institucional, requieren de un docente que pueda identificar sus propias necesidades y compartir las de sus estudiantes; capaz de reflexionar de manera permanente sobre su vocación, pues esta reflexión (ejercicio epistemológico) le permitirá comprender a sus estudiantes desde sus vivencias y así brindarles la orientación adecuada para que ellos desarrollen un sentido de vida fundamentado en sus competencias, habilidades, aptitudes y actitudes, con el fin de adquirir confianza en sí mismo como personas con inventiva, emprendedores y capaces de concretarse en su rizoma social de integración social. Hay que mencionar, además, que de la teoría emergente de los informantes surgen el sincretismo curricular donde la postura o rol del docente orientador se orienta hacia las creencias y vivencias que este tiene sobre las dimensiones del currículo en espiral dándole prioridad a lo heterogéneo de la educación y a la construcción de los contenidos teniendo en cuenta el contexto donde se desenvuelve el estudiante.

Por otro lado, La visión del docente desde la mirada del currículo en forma de espiral del área de matemática, se centra en un ser que se ocupa del carácter complejo y significativo del aprender de sus estudiantes, que orienta su quehacer pedagógico en el aprendizaje por descubrimiento, significativo y deuterio que busca efectividad del aprendizaje mediante el desarrollo de la capacidad para aprender y además desarrolla en el educando las competencias generales del ser, aprender, saber hacer y convivir para la solución de problema en su contexto y repercusiones dimensionales de la cultura.

Por otro lado, es un ser cualificado tanto en el conocimiento disciplinar como transdisciplinar en lo pedagógico, lo que permite que cada vez que se cualifique mediante especializaciones y posgrados, en un ejercicio consciente orientado básicamente por la necesidad de mejorar sus condiciones personales y profesionales que por dinero o subir de escalafón, atendiendo la significación de su progreso humano.

Con respecto a, sus creencias y conocimientos el docente busca ofrecer a sus educandos herramientas como la metacognición, el trabajo en equipo y la reflexión a

través de la autoevaluación y coevaluación promoviendo el deseo de aprender a aprender del error como estrategia y no como castigo. Además, el enfoque metacognitivo, se precisa en la comprensión que los docentes y estudiantes deben priorizar en el aprendizaje el procesamiento de la información. El lenguaje del procesamiento de la información; es el manejo, y la transformación de información.

Finalmente, Desde esta perspectiva, el currículo en forma de espiral rizomático proporciona los elementos fundamentales para la formación del talento humano (docente, estudiantes, y comunidad educativa) competitivo desde el ámbito educativo, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los educandos, así como sus estados de desarrollo y lenguaje de sus esquemas lógicos y, además, la diversidad de los docentes. Por otra parte, el currículo en espiral rizomático desde la concepción de la autopoiesis se fundamenta en los principios de autonomía de los docentes, auto aprendizaje de los educandos y ontocreatividad de la comunidad académica que participan activamente en la construcción, ejecución y evaluación del currículo espiral rizomático del área de matemática de las instituciones educativas donde realicen su quehacer pedagógico.

### **Conclusiones**

El currículo Espiral se define como un constructo ontoaxiológico que consiste en una estructura pedagógica autopoietica cuya base de fundamentación es la autopoiesis como principio de valoración del ser humano como entidad compleja y transdisciplinaria que emerge como intersubjetividad ontocreativa autogeneradora de aprendizajes autónomos y significativos en las relaciones intersubjetivas con el docente y el colectivo social de los estudiantes en sus distintos niveles y dimensiones.

Por el concepto de lo multidimensional espiralico se promueve el aprendizaje significativo de los estudiantes en el ejercicio de una la praxis pedagógica del docente consciente de su corresponsabilidad en el desarrollo de una humanidad autosostenible y autosustentable capaz de elevar los niveles de la calidad de la vida humana como ciudadanos con visión planetaria.

### Referencias Bibliográficas

- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Uteha.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Bunge, M. (2000). *Epistemología*. Siglo XXI Editores.
- Bedoya, J. (1987). *Epistemología y Pedagogía. Colección de textos Universitarios. Área de educación y pedagogía*. Cuarta edición.
- Biscarri, J., Guiu, G. y Jové, G. (2006): Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 287-309.
- Decreto 1860 DE 1994 agosto 3. Ministerio de Educación Nacional.
- Deleuze, G y Guattari, F. (1977-2017). *Introducción a la Teoría del Rizoma*. Editorial Spanish Theory. <http://www.fen-om.com/spanishtheory>.
- Gagné, R. (1971). *Las Condiciones del Aprendizaje*. Editorial Aguilar.

**ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS  
COMO HERRAMIENTAS PARA VIABILIZAR EL REFUERZO ESCOLAR EN  
EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**DIDACTIC STRATEGIES IN THE AREA OF MATHEMATICS AS  
TOOLS TO ENABLE SCHOOL REINFORCEMENT IN THE CONTEXT OF  
INCLUSIVE EDUCATION**

José Téllez Abril

Didácticas matemáticas

[josef@didacticaymatematicas.com.co](mailto:josef@didacticaymatematicas.com.co)

Boris Javier Bello Teherán

Escuela Naval Almirante Padilla

[Bello0810@gmail.com](mailto:Bello0810@gmail.com)

Gabriel Román Meléndez

Fundación para el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad

[fundacionaprendemas@hotmail.com](mailto:fundacionaprendemas@hotmail.com)

**Resumen**

La enseñanza matemática enfrenta dificultades y retos en la comprensión y evaluación en países Latinoamericanos. Se trata de preparar a los docentes en habilidades que les permitan enseñar y aprender las teorías de un modo eficaz y placentero. El objetivo está asociado a reconocer las experiencias didácticas de los docentes de matemáticas en el uso del proyecto Animaplanos, diseñado para fortalecer habilidades del pensamiento lógico y matemático, los procesos de razonamiento, la resolución de problemas y comunicación matemática a través de diversas actividades que potencializan las estructuras mentales de los escolarizados. El proyecto es utilizado por colegios oficiales y no oficiales de Colombia como una herramienta de afianzamiento, con temáticas por grado, entrenamientos y estimulación intelectual para docentes, así como a niños, niñas y adolescentes, quienes con su uso han logrado

mejoren los resultados en pruebas internas y externas, disminuyendo la brecha en Calidad, cobertura y permanencia del MEN. Animaplanos contempla un plan estratégico compuesto por las fases de presentación, reflexión y conceptualización, abordando las estrategias de cálculo y gimnasia mental desde diferentes enfoques, ejecutándose gradualmente, donde los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento por medio de interacciones entre dos modalidades de cognición asociadas a los hemisferios cerebrales, con ejercicios y actividades que promuevan la estimulación emocional e intelectual.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Enseñanza matemática; Estrategias didácticas; Refuerzo escolar; Rendimiento escolar.

**PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE AULA INVERTIDA CON MOOC  
PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INFORMACIONAL Y  
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN DOCENTES**

**PROPOSAL FOR A CLASSROOM PROGRAM WITH MOOC FOR THE  
DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL COMPETENCE AND  
INFORMATIONAL LITERACY IN TEACHERS**

Ana Lendínez Turón

Universidad de Granada, España

[analendinez@ugr.es](mailto:analendinez@ugr.es)

José Manuel Ortiz-Marcos

Universidad de Granada, España

[jm.ortiz.marcos@ugr.es](mailto:jm.ortiz.marcos@ugr.es)

Oswaldo Lorenzo Quiles

Universidad de Granada, España

[oswaldo@ugr.es](mailto:oswaldo@ugr.es)

Fiorela Anaí Fernández Otoyá

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú

[ffernandez@usat.edu.pe](mailto:ffernandez@usat.edu.pe)

**Resumen**

El objetivo fue proponer un programa de capacitación docente basado en el modelo flipped classroom con MOOC para fortalecer el área competencial de información y alfabetización informacional en docentes del nivel primario de la región de Lambayeque, Perú. El diseño fue no experimental con enfoque cuantitativo, tipo propositivo, descriptivo. Se diagnosticó a través de un cuestionario aplicado a 917 docentes del nivel primario. Se halló que casi todos los ítems del cuestionario revelaron una deficiencia en la habilidad para navegar, buscar y filtrar información, datos y

contenidos digitales; los porcentajes más resaltantes se ubicaron en el nivel básico con excepción del ítem que expresa necesidades de información de manera organizada, que se ubicó en el nivel avanzado C2. El porcentaje más bajo se sitúa en el nivel avanzado C1 y la mayoría de los porcentajes más bajos se sitúan en el nivel avanzado. Estos resultados nos ayudaron a comprender que los profesores sólo alcanzaron un conocimiento básico.

**Palabras clave:** Flipped Classroom; MOOC; alfabetización informacional; TIC; docente.

### **Abstract**

The objective was to propose a teacher training program based on the flipped classroom model with MOOC to strengthen the area of information competence and information literacy in primary school teachers in the region of Lambayeque, Peru. The design was non-experimental with a quantitative, propositional, descriptive approach. It was diagnosed by means of a questionnaire applied to 917 primary school teachers. It was found that almost all the items of the questionnaire revealed a deficiency in the ability to navigate, search and filter information, data and digital content; the highest percentages were at the basic level, with the exception of the item that expresses information needs in an organized manner, which was at the advanced level C2. The lowest percentage was at advanced level C1 and most of the lowest percentages were at the advanced level. These results helped us to understand that teachers achieved only basic knowledge.

**Keywords:** Flipped Classroom; MOOC; information literacy; ICT; teacher; teacher.

### **Introducción**

La pandemia COVID-19 impactó en todos los ámbitos de la vida humana (Yen, 2020; Shahzad et al., 2021), lo cual ha conllevado a avances notables en el sistema educativo, que se encontraba naturalizado por una educación presencial y tradicional (Ratten, 2023; Zhang et al. 2023; Pollack et al., 2024), mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Rodríguez et al., 2023), donde los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente al manejo de las herramientas necesarias para

enseñar en línea. Esto mejoró los niveles de competencias digitales de los docentes, es decir, sus actitudes, conocimientos y habilidades digitales para enseñar eficazmente en este contexto (Torres et al., 2022; Ribeirinha, et al., 2022).

Sin embargo, muchos de los docentes de primaria, entre ellos, los de la Región Lambayeque, no fueron capacitados de una manera óptima para el manejo de las TIC, por el abrupto cambio vivido en el COVID19, se autocapacitaron como pudieron presentando vacíos, que aún no han sido consolidados, en las cinco áreas competenciales de la competencia digital docente (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado [INTEF]; 2017), principalmente, en el área competencial información y alfabetización informacional que consiste en acceder, encontrar, evaluar, utilizar información disponible en Internet de forma crítica, segura, ética y eficaz, así como emitir opiniones razonadas, es decir, los docentes del nivel primario presentan dificultades en la primera área competencial de las competencias digitales denominado información y alfabetización informacional. Por tanto, es un problema que se necesita sea abordado en una sociedad cada vez más digital (Gabarda et al., 2021). La pregunta de investigación es: ¿De qué manera la propuesta de un programa de capacitación docente basado en Flipped Classroom con MOOC fortalecerá la información y alfabetización informacional en el profesorado de primaria de la Educación Básica Regular de la Región Lambayeque?

### **Objetivos**

El objetivo de esta investigación se trazó para desarrollar un programa de capacitación para docentes de Educación Primaria en la Educación Básica Regular de la Región Lambayeque, utilizando la metodología de Aula Invertida y cursos en línea masivos (MOOC), con el fin de mejorar su competencia en el manejo de la información y la alfabetización informacional.

### **Muestra y/o participantes**

La muestra de esta investigación incluyó a 917 docentes de nivel primario pertenecientes a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Chiclayo, Ferreñafe y Lambayeque. Para identificar diferencias significativas entre grupos, se emplearon análisis estadísticos no paramétricos. En particular, se utilizó la prueba U de Mann-

Whitney para evaluar diferencias en la variable de género y la zona de trabajo de los docentes, comparando dos grupos a la vez. Por otro lado, para comparar múltiples grupos, se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis. Esta prueba se usó para analizar las variaciones en la edad agrupada en intervalos, el nivel educativo de los docentes, y las diferencias entre las tres UGEL mencionadas (Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe). Estos análisis permitieron identificar patrones y tendencias en la capacitación y alfabetización informacional entre los docentes de las diferentes localidades y contextos educativos de la Región Lambayeque.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y se caracterizó como una investigación básica, descriptiva y propositiva. El objetivo fue realizar un diagnóstico detallado de los niveles de competencia en información y alfabetización informacional entre los docentes de nivel primario de la región Lambayeque. Basándose en los resultados obtenidos, se diseñó un programa de capacitación adaptado a las necesidades específicas de estos educadores.

Para la recopilación de datos, se utilizó la técnica de la encuesta. El cuestionario empleado se basa en el Marco Común de Competencia Digital Docente elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) en 2017. Este instrumento, compuesto por 30 ítems y redactado en español, está diseñado para medir la competencia en información y alfabetización informacional. De los 30 ítems, 16 se estructuraron en una escala de Likert de 6 puntos, donde 1 indica un nivel "muy básico", 2 "básico", 3 "casi intermedio", 4 "intermedio", 5 "casi avanzado" y 6 "avanzado". Esta escala permite una evaluación granular de las competencias digitales de los docentes. El cuestionario fue validado por un panel de expertos, garantizando su relevancia y precisión en la medición de las competencias digitales. La consistencia interna del cuestionario se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.963, lo cual indica una fiabilidad extremadamente alta. El proceso de recolección de datos se realizó de manera virtual, utilizando un formulario de Google, durante un periodo de dos semanas. Antes de la administración del cuestionario, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, asegurando su participación voluntaria y el cumplimiento de las normas éticas de la investigación.

Para el análisis de los datos recopilados, se utilizó el software IBM SPSS Statistics 25. Se calcularon medidas descriptivas como la media, desviación estándar, asimetría y curtosis para proporcionar una descripción detallada de la distribución de los datos. Además, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad de la distribución de las variables, lo que permitió determinar si las variables seguían una distribución normal y, por ende, identificar las variables paramétricas y no paramétricas.

Para identificar diferencias significativas entre los distintos grupos de docentes, se utilizaron pruebas no paramétricas. La prueba U de Mann-Whitney se aplicó para comparar las diferencias en la competencia digital según el género y la zona de trabajo de los docentes. Por otro lado, la prueba H de Kruskal-Wallis se empleó para analizar las diferencias en función de la edad agrupada en intervalos, el nivel de estudios de los docentes y las diferencias entre las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe.

Esta metodología proporcionó una comprensión profunda de las competencias digitales de los docentes de primaria en la región Lambayeque y facilitó la propuesta de una intervención formativa que aborda directamente las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial.

### **Resultados alcanzados**

Los resultados del estudio sobre la competencia en información y alfabetización informacional indican que las habilidades clave de los docentes para identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, así como para evaluar su finalidad y relevancia en el contexto de sus tareas educativas, se agrupan en tres competencias específicas. Primero, la Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital (Tabla 1), que implica la capacidad para buscar y encontrar información precisa y relevante a través de diversas fuentes digitales. Segundo, la Evaluación de información, datos y contenido digital (Tabla 2), que se enfoca en la capacidad para evaluar la calidad, pertinencia y veracidad de los datos, determinando su validez y utilidad para las tareas docentes. Y tercero, el almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital (Tabla 3), que abarca la habilidad para almacenar y organizar la información de manera efectiva,

facilitando su recuperación y uso eficiente. Estas competencias son esenciales para que los docentes manejen la información de forma efectiva y la integren significativamente en su práctica pedagógica en un entorno educativo cada vez más digitalizado.

### Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital

**Tabla 1**

*Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital*

	Básico		Intermedio		Avanzado							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2						
Búsqueda de información, datos y contenido digital en red y acceso a ellos	4	0,3	34	7,3	4	0,3	75	9,1	4	0,3	6	0,8
Expresión de manera organizada de las necesidades de información	03	2,1	9	,2	9	,2	82	9,8	5	,6	38	6,0
Localización de información relevante para las tareas docente	64	8,8	35	5,6	7	,5	0	,8	2	0,0	49	6,2
Selección de recursos educativos de forma eficaz	04	2,2	02	2,9	58	8,1	8	,1	2	,7	3	,0
Gestión de distintas fuentes de información	07	4,4	17	2,8	95	1,3	1	,7	9	,6	8	,3

---

y crear  
 estrategias  
 personales de  
 información

---

En la Tabla 1 se observa la percepción de los docentes sobre la competencia de navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital, mostrando una deficiencia en casi todos los ítems. Los porcentajes más altos se encontraron en el nivel Básico, con la excepción del ítem "expresión de manera organizada de las necesidades de información", obteniéndose un porcentaje más alto (26,0%) en el nivel Avanzado C2 y el más bajo (1,6%) en el nivel Avanzado C1. La mayoría de los porcentajes bajos se encontraron en el nivel Avanzado. En referencia a la búsqueda de información, datos y contenido digital en red y acceso a ellos, el 47,3% se focalizó en el nivel Básico A2, mientras que solo un 2,8% alcanzó el nivel Avanzado C2. Además, en la localización de información relevante para las tareas docentes, el mayor porcentaje (28,8%) se situó en el nivel Básico A1 y el menor porcentaje (9,5%) en el nivel Intermedio B1. En la selección de recursos educativos de forma eficaz, solo el 32,9% de los docentes logro ubicarse en el nivel Básico A2, frente a un 3,1% en el nivel Intermedio B2. Finalmente, en la gestión de distintas fuentes de información y la creación de estrategias personales de información, solo el 44,4% del profesorado se ubicó en el nivel Básico A1 y solo un 6,3% alcanzó el nivel más alto, el Avanzado C2.

### Evaluación de información, datos y contenido digital

**Tabla 2**

*Evaluación de información, datos y contenido digital*

	Básico		Intermedio		Avanzado							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2						
Conocimiento de información, datos y contenidos digitales	12	3,1	29	5,0	16	3,6	85	0,2	3	,8	2	,4

Recopilación de información, datos y contenidos digitales	17	4,6	8	,3	07	3,5	54	6,8	8	,2	3	,6
Procesamiento de información, datos y contenidos digitales	76	9,2	38	6,0	42	6,4	51	6,5	4	,2	6	,8
Comprensión de información, datos y contenidos digitales	57	7,1	66	9,9	44	6,6	2	,6	0	,7	8	,1
Evaluación de información, datos y contenidos digitales de forma crítica.	72	8,8	41	7,2	69	8,4	19	3,0	3	,0	3	,7

En la Tabla 2, existen deficiencias en la competencia de evaluación de información, datos y contenido digital, por ello se observa una falta de habilidad en casi todos los ítems, con los porcentajes más altos ubicados en el nivel Básico. La única excepción es el ítem "procesamiento de información, datos y contenidos digitales", donde el 26,4% se encuentra en un nivel Intermedio B1, comparado con solo el 2,8% en el nivel más alto, el Avanzado C2. En cuanto al ítem "conocimiento de información, datos y contenidos digitales", la mayoría de los docentes (25%) se ubica en el nivel Básico A2, y solo el 2,4% se sitúa en el nivel Avanzado C2. Para el ítem "recopilación de información, datos y contenidos digitales", el porcentaje más alto (34,6%) se encuentra en el nivel Básico A1, frente al menor porcentaje (3,6%) en el nivel Avanzado C2. En el ítem "comprensión de información, datos y contenidos digitales", el 39,9% se ubica en el nivel Básico A2, mientras que solo el 3,1% alcanza el nivel Avanzado C2. De manera similar, en el ítem "evaluación de información, datos y contenidos digitales de forma crítica", solo el 37,2% del profesorado se encuentra en el nivel Básico A2, y solo el 4,7% se ubica en el nivel Avanzado C2.

**Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital**

**Tabla 3**

*Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital*

	n	Básico		Intermedio				Avanzado				
		A1	A2	B1	B2	C1	C2					
Conocimientos de servicios para almacenar información, datos y contenidos digitales	272	9,7	67	9,1	63	7,8	0	,8	6	,4	9	,3
Gestión de información, datos y contenidos digitales para facilitar su recuperación	202	2,0	22	5,1	74	9,0	15	2,5	8	,4	6	,9
Almacenamiento de información, datos y contenidos digitales para facilitar su recuperación	193	1,0	71	0,5	28	4,0	44	5,7	9	,4	2	,4
Organización de información, datos y contenidos digitales.	395	3,1	8	0,7	97	1,5	1	,9	6	0,5	0	,4
Transferencia de	234											

---

archivos	5,5	36	5,7	30	4,2	10	2,0	23	3,4	4	,2
comprimidos y recursos											

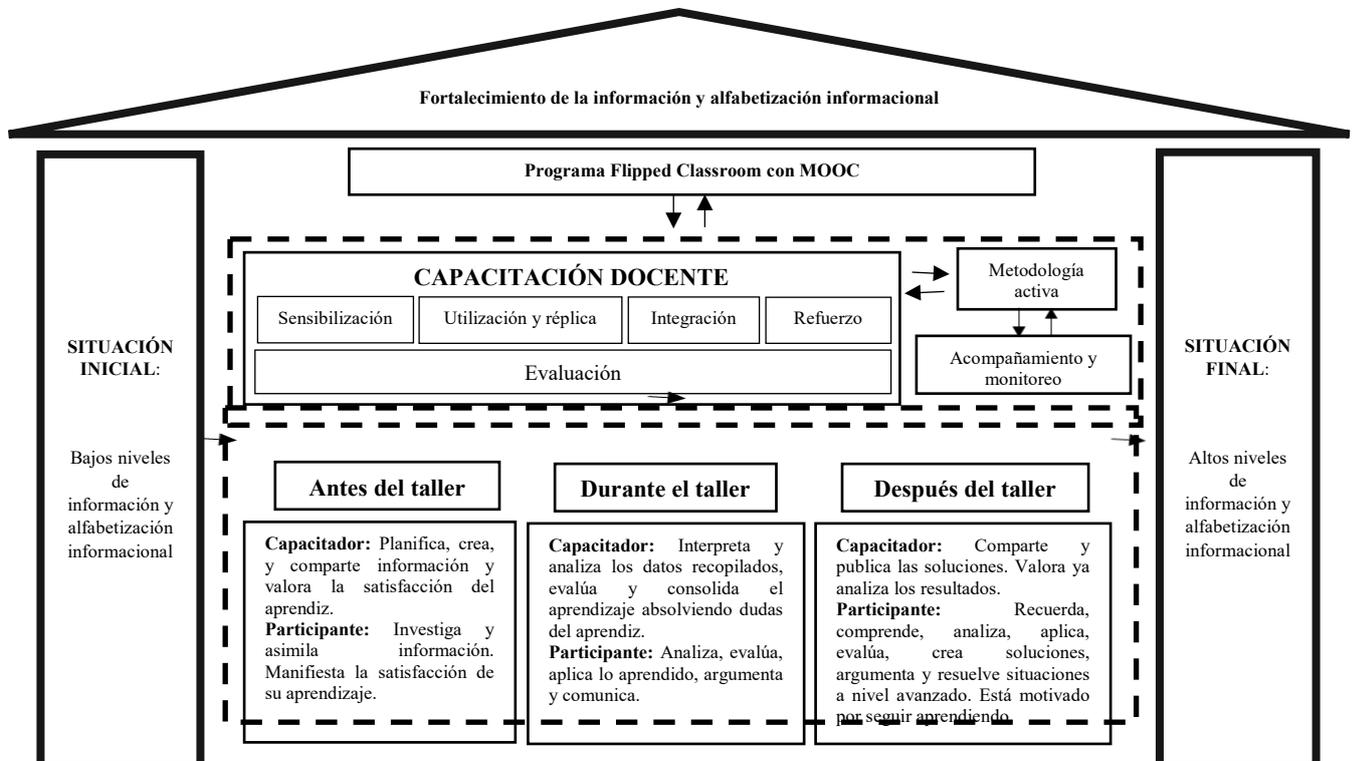
---

Como se observa en la Tabla 3 existen deficiencias en la competencia del profesorado en almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital. Los porcentajes más altos se ubicaron en el nivel más bajo, es decir, Básico, mientras que los porcentajes más bajos se hallaron en el nivel más alto, Avanzado. En "conocimientos de servicios para almacenar información, datos y contenidos digitales", solo el 29,7% se situó en el Nivel Básico A1, y solo el 4,3% en el nivel Avanzado C2. En "gestión de información, datos y contenidos digitales para facilitar su recuperación", el mayor porcentaje lo obtuvo un 35,1%, y se ubicó en el nivel Básico A2, en contraste con el 3,9% en el nivel Avanzado C2. En "almacenamiento de información, datos y contenidos digitales para facilitar su recuperación", el mayor porcentaje fue del 40,5% en el nivel Básico A1, en tanto solo el 2,4% alcanzó el nivel Avanzado C2. Para "organización de información, datos y contenidos digitales", se obtuvo que el 43,1% se ubicó en el nivel Básico A2, y solo el 3,9% en el nivel Avanzado C2. Finalmente, en "transferencia de archivos comprimidos y recursos", el 25,7% se sitúa en el nivel Básico A2, mientras que el 9,2% logró el nivel Avanzado C2.

### **Diseño del programa de capacitación docente basado en Flipped Classroom con MOOC**

Figura 1

Programa de capacitación docente basado en Flipped Classroom con MOOC



En la Figura 1 se detalla el diseño del Programa de Capacitación basado en el modelo de Aula Invertida (Flipped Classroom) combinado con MOOC, desarrollado a partir de las necesidades identificadas mediante la aplicación de un instrumento de evaluación. Este programa está compuesto por 26 talleres dirigidos a fortalecer la competencia en información y alfabetización informacional de los docentes de primaria de la Educación Básica Regular en la Región Lambayeque, Perú. El programa integra el uso de herramientas digitales que se enfocan en competencias clave: la navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital; el almacenamiento y la recuperación de estos; y la evaluación crítica de la información. En cada taller, el material de estudio se proporciona anticipadamente a través del MOOC, permitiendo a los participantes explorar y analizar los contenidos de forma autónoma antes de las sesiones presenciales. Durante las sesiones presenciales, se resuelven las consultas y dudas surgidas en el estudio previo con la asistencia del facilitador, lo que facilita la profundización de los temas y fomenta el debate y la transferencia de conocimientos

entre los participantes. Este enfoque asegura una experiencia de aprendizaje activa y centrada en el alumno, optimizando el uso del tiempo presencial para maximizar la comprensión y aplicación práctica de los contenidos digitales abordados en el programa.

### **Discusión**

Los hallazgos revelaron que los docentes de nivel primario de la Educación Básica Regular en la Región Lambayeque (Perú) tienen deficiencias en el área de competencias de información y alfabetización informacional, lo que significa la carencia de preparación para identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar información digital, evaluando su propósito y relevancia. Según los resultados de la Tabla 1, refieren que la mayoría de los docentes reconocen que la internet proporciona recursos para la docencia y la utilizan para buscar información, datos y contenidos digitales. Asimismo, los resultados señalan que las búsquedas cambian de acuerdo al motor de búsqueda utilizado. Sin embargo, pocos docentes no tienen las competencias para navegar por la Internet para localizar información y recursos educativos digitales en diferentes formatos. También, se presentaron dificultades para expresar de manera organizada en relación a la información y selección de la información más adecuada de lo que encuentran, así como aplicar la curaduría de los recursos con fines educativos. Muy pocos docentes conocen cómo utilizar herramientas de búsqueda avanzada y filtros para encontrar información y recursos adecuados a sus necesidades docentes, asimismo no son capaces para diseñar una estrategia personalizada de búsqueda y filtrado de información, datos y recursos digitales para la normalización de recursos digitales.

Los hallazgos obtenidos, señalan la necesidad urgente de capacitar a los docentes en el uso de las tecnologías aplicadas a la educación, así como en la integración de métodos de enseñanza en línea, al respecto (Dogusoy, 2020; Linling y Abdullah, 2023) mencionan la superioridad de la formación docente en el uso efectivo de estas tecnologías innovadoras en contraste con los métodos educativos tradicionales (Hurtado-Mazeyra et al., 2022). En ese sentido, es crucial que todos los docentes se capaciten en los diversos recursos tecnológicos para potenciar su labor pedagógica en un mundo globalizado y digitalizado, donde las redes sociales se basan en las TIC.

Para, Karaca et al. (2024) destacaron el método del aula invertida la cual brinda importantes hallazgos para las instituciones educativas sobre el impacto de los métodos de enseñanza totalmente en línea en el rendimiento académico. En esa línea, Ribeirinha et al. (2022) mencionaron que el aula invertida en la enseñanza virtual tiene efectos positivos en los resultados de aprendizaje cognitivos, así como en los niveles de motivación, satisfacción y autonomía de los estudiantes. Los hallazgos también revelaron que la característica más destacada del aula invertida es la motivación que genera en los estudiantes durante el proceso de construcción de conocimientos, resaltando el papel del maestro en la promoción de la autonomía del aprendiz. Concluyeron que el método del aula invertida se convierte en una herramienta estratégica que fomenta la interacción entre pares y la retroalimentación del docente, satisfaciendo las necesidades motivacionales clave para todo aprendizaje. Asimismo, Virkkula (2020) señaló la necesidad de modificar el proceso de aprendizaje en asignaturas con un enfoque reflexivo en la formación de maestros, lo cual conlleva a implementar una estrategia formativa inversa. En esta estrategia, las lecturas, recursos y los vídeos proporcionan el primer contacto del aprendiz con los conceptos relevantes, que luego se problematizan dialógicamente durante la clase presencial. No obstante, Pratiwi et al. (2024) refiere que se debió centrar en la enseñanza del vocabulario y la reflexión de los profesores, ya que se encontró que el uso de la tecnología y el aula invertida muy beneficioso en zonas urbanas, pero con limitaciones en zonas rurales.

La estrategia del aula invertida brinda muchas oportunidades también al docente porque le permitirá que actúe como un guía del aprendizaje, brindando orientación personalizada a lo largo del proceso (Pablo-Lerchundi et al., 2023). Favoreciendo de esta manera el desarrollo de habilidades de resolución de problemas (Rambe, 2023), así como de pensamiento crítico, reflexivo y creativo (Essel et al., 2024), ya que los aprendices requieren conocimientos fundamentales fuera del horario de clase (Rahmat et al., 2024). El modelo del aula invertida integra tecnologías digitales para la enseñanza de una materia con la finalidad de cambiar el rol tradicional en el aula. En conclusión, el docente deja atrás la metodología de la clase magistral para convertirse en un guía, facilitador de recursos que los estudiantes deben revisar o leer fuera del aula. De esta manera, el aula invertida se convierte en un espacio de aprendizaje dinámico e

interactivo, donde los estudiantes asumen un papel muy activo y participativo (Fabra-Brell y Roig-Vila, 2022).

Es muy necesario e importante promover la capacitación docente mediante políticas que permitan a los docentes crear contenidos digitales adaptados a las necesidades locales, enfocándose en el aula invertida como medio para fortalecer el área de información y alfabetización informacional. Ello implica orientar adecuadamente y de forma práctica en el uso efectivo de los recursos para que desarrollen sus habilidades las cuales les permitan evaluar la confiabilidad de la información en entornos digitales (Fernández-Larragueta et al., 2023). Como señalan Belavi y Murillo (2020), la formación continua de los docentes son clave para garantizar una enseñanza de calidad y adaptada a los nuevos paradigmas educativos. En concordancia con ello, Miguel-Revilla et al. (2020) resaltan la importancia de brindar un apoyo constante a los docentes, mediante monitoreo y acompañamiento tanto técnica y pedagógica, para asegurar la exitosa transferencia de lo aprendido en su práctica educativa diaria.

### **Conclusiones**

La investigación ha revelado deficiencias significativas en la competencia de información y alfabetización informacional entre los docentes de nivel primario de la Educación Básica Regular en la Región Lambayeque, Perú. El diagnóstico, basado en un cuestionario, muestra que los docentes se sitúan en el nivel Básico en tres dimensiones clave: identificación y localización de información, gestión y organización de contenidos digitales, y evaluación crítica de la información. Solo un pequeño porcentaje de los encuestados alcanza el nivel Avanzado, subrayando la urgente necesidad de mejorar sus habilidades en estas áreas.

Los datos evidencian que, aunque los docentes reconocen el valor de la Internet como fuente de recursos educativos y la utilizan para buscar información, enfrentan dificultades significativas en la navegación efectiva y la localización precisa de información en diferentes formatos. A menudo, carecen de la capacidad para organizar la información de manera coherente y seleccionar los recursos más adecuados para sus necesidades educativas. Además, la falta de competencias en el uso de herramientas de búsqueda avanzada y filtros limita su capacidad para diseñar estrategias personalizadas de búsqueda y filtrado de información digital.

Para abordar estas deficiencias, se ha propuesto un programa de capacitación basado en el modelo de Aula Invertida (Flipped Classroom) combinado con MOOC, diseñado para fortalecer la competencia en información y alfabetización informacional de los docentes de primaria en la Región Lambayeque. Este programa consta de 26 talleres prácticos, los cuales sensibilizan a los docentes sobre la importancia de estas competencias en su práctica pedagógica, les proporcionan herramientas digitales relevantes y aseguran su adecuada integración en la enseñanza mediante una metodología activa y participativa. El programa también incluye una fase de sensibilización que destaca la relevancia de mejorar las competencias informacionales en la praxis educativa. El uso del Aula Invertida como metodología central permite a los docentes explorar y analizar los materiales de estudio de manera autónoma antes de las sesiones presenciales. Este enfoque maximiza el tiempo de interacción en clase, centrando las sesiones en la resolución de dudas, el debate y la aplicación práctica de los conceptos, fomentando así un aprendizaje más profundo y colaborativo.

La adopción de estas estrategias no solo mejora la competencia de los docentes en el manejo de información, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para guiar a sus estudiantes en el desarrollo de estas competencias críticas. Esta propuesta subraya la necesidad de políticas educativas que apoyen la formación continua de los docentes en el uso de tecnologías digitales. El énfasis en el Aula Invertida como medio para mejorar la alfabetización informacional y el manejo de información responde a las demandas de un entorno educativo en constante evolución. La implementación de programas de formación docente robustos y sostenibles es clave para asegurar que los educadores puedan enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades de la educación en la era digital.

### **Referencias bibliográficas**

- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE*, 18(3), 5–28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>.
- Dogusoy, B. (2020). Learning to Create Educational Digital Stories: Pre-School Prospective Teachers' Flipped Classroom Experiences. *Cukurova university*

- faculty of education journal*, 49(2), 969-994.  
<https://doi.org/10.14812/cufej.673092>.
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Essuman, A. B., & Amankwa, J. O. (2024). ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: Receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 1-13.  
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100198>
- Fabra-Brell, E., & Roig-Vila, R. (2022). Flipped Learning, videos and learning autonomy in music: impact on families and adolescents. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 65, 95-120. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93549>
- Fernández-Larragueta, S., Martínez-Martínez, M. J., & Muñoz-López, J. (2023). Training university teachers in an urban context to educate future teachers in rural Mayan environments: an international cooperation Project. *Frontiers in education*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231533>.
- Gabarda, V., García, E., Ferrando, M. de L., & Chiappe, A. (2021). Pre-school and primary school teachers: technological training and digital competence. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 19–31. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12261>.
- Hurtado-Mazeyra, A., Núñez-Pacheco, R., Barreda-Parra, A., Guillén-Chávez, E-P., & Turpo-Gebera, O. (2022). Digital competencies of Peruvian teachers in basic education. *Frontiers in Education*, 7, 1-11.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1058653>.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente. INTEF*.  
<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Karaca, O., Çınarcık, B. Ş. Aşık, A., Sağlam, C., Yiğit, Y., Hakverdi, G., Yetkiner, A. A., & Ersin, N. (2024). Impact of fully online flipped classroom on academic achievement in undergraduate dental education: An experimental study. *European Journal of Dental Education*, 28(1), 212–226.  
<https://doi.org/10.1111/eje.12938>

- Linling, Z., & Abdullah, R. (2023). The Impact of COVID-19 Pandemic on Flipped Classroom for EFL Courses: A Systematic Literature Review. *SAGE Open*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/21582440221148149>.
- Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J. M., & Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), 1–12. <https://doi.org/10.14742/ajet.5281>.
- Pollack, D., Chong, K., & Bahru, R. (2024). Using a Flipped Classroom Model to Deliver Cardiovascular Nursing Education A Continuous Quality Improvement Study. *Journal for Nurses in Professional Development*, 40(1), E15–E20. <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000001016>
- Pratiwi, D. I., Fitriati, S. W., Yuliasri, I., & Waluyo, B. (2024). Flipped classroom with gamified technology and paper-based method for teaching vocabulary. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 10-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00222-4>
- Rahmat, R. W., Afera, N. S., Basri, A. H., Madzin, H., & Hod, R. (2024). A Mobile Augmented Reality Application for Undergraduate Medical Students Using a Flipped Classroom Approach. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 33(2), 151–159. <https://doi.org/10.37934/araset.33.2.151159>
- Rambe, P. (2023). The flipped classroom effect on entrepreneurship education: Applying critical pedagogy in digital environments. *New Perspectives*, 1–31. <https://doi.org/10.1108/978183753326820231001>
- Ratten, V. (2023). The post COVID-19 pandemic era: Changes in teaching and learning methods for management educators. *International journal of management education*, 21(2), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100777>
- Ribeirinha, T., Ferreira, R., & Silva, B. (2022). Impact of the Flipped Classroom model on the learning experience of students in an online context. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 65, 65-93. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93519>
- Shahzad, A., Hassan, R., Aremu, A.Y., Hussain, A., & Lodhi, R. N. (2021). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: the group

comparison between male and female. *Qual Quant*, 55, 805–826.

<https://doi.org/10.1007/s11135-020-01028-z>.

Torres, M., Martínez, A., Jaén, A., & Hermosilla, J. (2022). La percepción del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide sobre su competencia digital docente. *Revista de Medios y Educación*, 63, 35–64.

<https://doi.org/10.12795/pixelbit.91943>.

Yen, T.F. (2020). The Performance of Online Teaching for Flipped Classroom Based on COVID-19 Aspect. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 8(3), 57–64.

<https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v8i330229>.

Zhang, P., Li, X., Pan, Y., Zhai, H., & Li, T. (2023). Global trends and future directions in online learning for medical students during and after the COVID-19 pandemic: A bibliometric and visualization analysis. *Medicine (United States)*, 102(50), E35377.

<https://doi.org/10.1097/MD.0000000000003537>

**IMPORTANCIA DEL CONTROL DE LAS SALIDAS NO CONFORMES  
EN EL PROCESO EDUCATIVO DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE  
MÉXICO CAMPUS CIIDET**

**IMPORTANCE OF THE CONTROL OF NON-CONFORMING  
DEPARTURES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NATIONAL  
TECHNOLOGICAL CAMPUS OF MEXICO CIIDET**

Joel Arroyo Zamora

Tecnológico Nacional de México Campus CIIDET

[joel.az@ciidet.tecnm.mx](mailto:joel.az@ciidet.tecnm.mx)

Sonia Amelia Sánchez Carrillo

Tecnológico Nacional de México Campus Ocotlán

[sonia.sc@ocotlan.tecnm.mx](mailto:sonia.sc@ocotlan.tecnm.mx)

**Resumen**

El presente trabajo tiene como propósito el destacar que el control de las salidas no conformes dentro del proceso educativo es de gran importancia debido a que se establecen puntos de control dentro del proceso, con los cuales se busca asegurar que durante la realización de este se apliquen los controles establecidos para garantizar que una vez que concluya dicho proceso se obtengan los resultados esperados.

Para garantizar el control de las salidas no conformes se establecen las variables, los puntos de control durante el proceso, los responsables de dicho control, las acciones a emprender si se llega a tener una desviación, la temporalidad de las acciones, el seguimiento de las mismas y el resultado esperado.

Para lograr el control se define un procedimiento a seguir de manera puntual en el que se establecen los parámetros de control con el objeto de asegurar la calidad y mejora del proceso educativo.

**Palabras clave:** salidas no conformes; proceso educativo; variables de control; parámetros de control.

### **Abstract**

The purpose of this work is to highlight the control of non-conforming outputs within the educational process, which is of great importance because control points are established within the process, which seek to ensure that during its implementation the controls established to guarantee that once said process is completed, the expected results are obtained.

To guarantee the control of non-compliant outputs, the variables, the control points during the process, those responsible for said control, the actions to be taken if a deviation occurs, the timing of the actions, the monitoring of the themselves and the expected result.

To achieve control, a procedure is defined to be followed in a timely manner in which the control parameters are established in order to ensure the quality and improvement of the educational process.

**Keywords:** non-compliant outputs; educational process; control variables; control parameters.

### **Introducción**

A través del control de las salidas no conformes se pueden establecer las variables a controlar durante la realización del proceso educativo en el Tecnológico Nacional de México, campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), así como llevar a cabo el control de las mismas a través de un seguimiento puntual por parte de los responsables en cada etapa del proceso.

En el apartado ocho de la Norma ISO 9001:2015, tratan los requisitos en relación con los procesos de producción de productos y la prestación del servicio, desde la etapa de planificación y el control operacional así como las etapas posteriores a la producción o prestación del servicio, esto resulta ser muy importante, porque asegura que la organización describa detalladamente, el cómo puede asegurar la conformidad del producto o el servicio, para materializar la propuesta de valor que hizo al cliente.

Para llevar a cabo dicho control, se desarrolló un procedimiento relacionado con el control de las salidas no conformes, en el cual se establecieron el propósito, alcance, políticas de operación, diagrama de flujo para el seguimiento por parte de los involucrados en operarlo, descripción de actividades del procedimiento, documentos de

referencia, registros de control, glosario y anexos a dicho procedimiento, así como se desarrolló un documento denominado plan de calidad y en el cual se establecieron las etapas del proceso educativo, puntos de control, especificación del proceso, documentos de referencia, los registros de calidad, el tratamiento al no cumplimiento de las especificaciones y los responsables de llevar a cabo las acciones descritas en dicho plan.

Con estos dos documentos el TecNM campus CIIDET, tiene la capacidad operacional para generar servicios (salidas) que sean conformes con los requisitos determinados por el cliente, por las normativas legales y por las particularidades técnicas del propio centro educativo.

La eficacia de cumplir con los indicadores establecidos para el proceso educativo estará en función del seguimiento, control y acciones que se establezcan y se lleven a cabo en la etapa correspondiente del proceso por parte de los responsables del mismo, a través de diversas acciones de mejora que se vayan estableciendo e implementando.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Diseñar e implementar un procedimiento para el control de las salidas no conformes y un plan de calidad, para el proceso educativo del Tecnológico Nacional de México, campus CIIDET.

### **Objetivos específicos**

- 1) Determinar las etapas, puntos de control, variables y responsables del proceso educativo.
- 2) Diseñar y elaborar un procedimiento para el control de las salidas no conformes del proceso educativo.
- 3) Diseñar y elaborar el plan de calidad para el control de las salidas no conformes del proceso educativo.
- 4) Implementar el procedimiento y el plan de calidad de las salidas no conformes del proceso educativo.
- 5) Dar seguimiento puntual a las etapas del procedimiento y del plan de calidad de las salidas no conformes del proceso educativo.

### **Muestra y/o participantes**

Los participantes en el control de las salidas no conformes para asegurar la calidad del proceso educativo del Tecnológico Nacional de México, campus CIIDET corresponde al Jefe del Departamento de Posgrado, Jefe del Departamento de Servicios Escolares, a los Coordinadores de cada uno de los seis programas educativos que se ofertan en el CIIDET (Especialización en Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Básicas, Especialización en Investigación Educativa, Especialización en Liderazgo y Gestión Institucional, Especialización en Tecnologías de la Información para el Aprendizaje, Maestría en Liderazgo y Gestión de Instituciones Educativas y la Maestría en Educación), el Subdirector Académico, y los docentes que estarán atendiendo frente a grupo cada uno de los programas educativos.

Cada uno de los involucrados en el proceso educativo deberá conocer y atender para tener la capacidad de identificar los incumplimientos de tales requisitos de manera puntual cada una de las especificaciones definidas en el plan de calidad, desde la etapa de planificación de la operación y hasta el término de cada fase antes de pasar a la siguiente, así como dar seguimiento a las acciones definidas, con el objeto de prevenir el incumplimiento de dicho proceso y detectar de manera temprana lo no conforme, asegurándose de que el resultado final sea exitoso y acorde con lo que se planificó entregar al cliente.

De esta manera se logrará llevar a cabo una eficiente gestión del control de las salidas no conformes por parte del personal involucrado en el proceso educativo y asegurar la calidad del mismo, logrando la satisfacción de los estudiantes matriculados en cada uno de los programas que oferta el CIIDET y como consecuencia atender los objetivos y metas institucionales.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

A partir de un análisis comparativo de los resultados obtenidos a partir de la migración del sistema de gestión de calidad de la norma ISO 9001:2008 a la ISO 9001:2015 y en la cual se destacó el control de las salidas no conformes para cada uno de los procesos estratégicos declarados en el sistema de gestión de calidad, con el objeto de asegurar la calidad del proceso educativo y alcanzar los objetivos y metas institucionales.

La calidad es la cultura organizacional orientada a la satisfacción integral de las necesidades del cliente mediante la producción de bienes y/o servicios que cumplen con un conjunto de requisitos, esta definición es la conclusión de los conceptos de los autores como E. Deming, K. Ishikawa, J. M. Juran, P. B. Crosby, Taguchi y Feigenbaum, precursores y promotores de la calidad (Berterfield, 1995).

Una cultura de calidad requiere de un largo proceso que inicia con la conciencia de la necesidad de cambio y que se desarrolla por medio de un proceso de educación continua. Es por eso que “la calidad empieza con educación y termina con educación”, frase de K. Ishikawa, reflexionando en que la calidad ha sido un factor fundamental en la evolución del hombre y ha evolucionado con técnicas, herramientas y modelos que facilitan la estandarización y globalización de la época actual. Hoy en día la estrategia aceptada internacionalmente para administrar la calidad son los Sistemas de Gestión de Calidad basados en las normas internacionales ISO 9000.

La certificación en un sistema de gestión de calidad de acuerdo a la norma ISO 9001:2015 es una decisión estratégica, la cual debe considerar durante su diseño, implementación y operación, el contexto organizacional, las partes interesadas, la gestión de los riesgos, los procesos y el tamaño de la organización, para definir las estrategias y acciones a seguir.

Para dirigir a la organización hacia la mejora de su desempeño, deberán considerarse los siete principios de la gestión de la calidad, descritos en la norma ISO 9001:2015, los cuales se describen a continuación y son la base para dirigir y operar una organización de manera exitosa:

- Enfoque al cliente. Las organizaciones dependen de sus clientes y por lo tanto deberían comprender las necesidades actuales y futuras de los clientes, satisfacer sus requisitos y esforzarse en exceder las expectativas de los mismos.
- Liderazgo. Los líderes establecen la unidad y la orientación de la organización. Deberían crear y mantener un ambiente en el cual el personal pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos y metas institucionales.
- Compromiso de las personas. El personal en todos los niveles es la esencia de una organización, y su total compromiso hace que sus habilidades sean utilizadas para el beneficio de la organización.

- Enfoque a procesos. Comprender los procesos y la contribución de los mismos en el sistema de gestión de calidad.
- Mejora. Todo lo que se puede medir se puede mejorar y por lo tanto la mejora contribuye a beneficiar el desempeño de la calidad de los procesos.
- Toma de decisiones basada en la evidencia. Monitorear y medir los procesos se convierte en una actividad permanente, identificando, entendiendo y gestionando la interrelación de los procesos como un sistema, lo cual contribuye en alcanzar la eficacia y eficiencia en el logro de los objetivos y metas institucionales.
- Gestión de relaciones. Establecer una gestión de las relaciones entre las personas, los procesos y procedimientos con el objeto de lograr relaciones mutuamente beneficiosas y que crean un valor agregado para la cultura organizacional.

El control de las salidas no conformes es un proceso debidamente estructurado mediante el cual se previenen las diversas situaciones de incertidumbre que puedan presentarse durante el desarrollo de una actividad a través de la identificación, el análisis y la evaluación de las mismas, y cuyo propósito es asegurar la calidad del proceso educativo a través de una metodología, la cual se encuentra en un estándar internacional y en el que se establecen las directrices para cualquier tipo de organización, de cualquier sector y tamaño.

El control de las salidas no conformes considera la aplicación sistemática de políticas, procedimientos y prácticas en las actividades de comunicación y consulta, en el establecimiento del contexto organizacional, la identificación, análisis, valoración, tratamiento y seguimiento del control de las salidas no conformes durante la gestión de asignatura, con lo que se asegura la prevención de algún incumplimiento en el desarrollo de la misma, asegurándose la calidad y cumplimiento del proceso educativo.

La norma ISO 9001:2015 establece que:

1. La organización debe asegurarse de que las salidas que no sean conformes con sus requisitos se identifican y controlan para prevenir su uso o entrega no intencionada para lograr los resultados previstos y de esta manera asegurar la calidad de los procesos, y en el caso particular del CIIDET, su proceso educativo.

2. La organización debe tomar las acciones adecuadas basándose en la naturaleza de la no conformidad y en su efecto sobre la conformidad de los productos y servicios. Esto se debe aplicar también a los productos y servicios no conformes detectados después de la entrega de los productos, durante o después de la provisión de los servicios.

3. La organización debe tratar las salidas no conformes de una o más de las siguientes maneras:

a) corrección;

b) separación, contención, devolución o suspensión de provisión de productos y servicios;

c) información al cliente;

d) obtención de autorización para su aceptación bajo concesión.

4. Debe verificarse la conformidad con los requisitos cuando se corrigen las salidas no conformes.

5. La organización debe conservar la información documentada que:

a) describa la no conformidad;

b) describa las acciones tomadas;

c) describa todas las concesiones obtenidas;

d) identifique la autoridad que decide la acción con respecto a la no conformidad.

Para dar cumplimiento a los cinco puntos que la norma ISO 9001:2015 establece como requisitos a cumplir para el control de las salidas no conformes, se diseñaron y elaboraron el procedimiento y el plan de calidad.

La metodología que se llevó a cabo para establecer el procedimiento para el control de las salidas no conformes y del plan de calidad que permita para asegurar la calidad del proceso educativo en el CIIDET fue la siguiente:

1. Identificar las etapas del proceso educativo de acuerdo al alcance declarado en el sistema de gestión de la calidad.

2. Definir las variables a controlar en el proceso educativo.

3. Definir a los responsables de identificar, controlar y dar seguimiento al incumplimiento de las salidas no conformes.

4. Establecer un diagrama de flujo para el diseño del procedimiento del control de las salidas no conformes.

5. Elaborar el procedimiento para el control de las salidas no conformes.

6. Elaborar el plan de calidad de las salidas no conformes del proceso educativo.

7. Dar a conocer a los involucrados el procedimiento para el control de las salidas no conformes y del plan de calidad.

En la definición de las etapas del proceso educativo se determinan todas las situaciones que de manera directa inciden en el desarrollo del proceso. Se definieron tres etapas:

1. Entrada. Para la inscripción y reinscripción al programa educativo.
2. Proceso. Para la gestión de asignaturas de manera presencial y a distancia.
3. Salida. Para la aprobación de las materias cursadas durante el semestre.

La definición de las variables del proceso educativo permitirá determinar los puntos y acciones a controlar durante el desarrollo del proceso, así como los responsables de llevarlas a cabo. Para cada etapa del proceso, las variables y responsables se definieron de la siguiente manera:

1. Inscripción y reinscripción. Entrega completa y oportuna de la documentación requerida por el Departamento de Servicios Escolares.
2. Gestión de asignatura de manera presencial y a distancia. Gestión de los contenidos temáticos del programa de estudios de cada asignatura por parte de los docentes y el departamento de Posgrado.
3. Aprobación de las materias en el semestre. Aprobación del total de créditos del plan de estudios durante el semestre. Responsables el estudiante y el Departamento de Servicios Escolares.

La asignación de responsables en cada una de las etapas definidas en el desarrollo del proceso educativo, permitirá que se lleven a cabo las acciones de control para evitar que no se cumpla con los indicadores establecidos.

Se diseñó un diagrama de flujo en el cual se establecieron las actividades a desarrollar durante la realización del servicio educativo, así como a los responsables de

llevar a cabo cada una de las actividades y el seguimiento de las mismas para el cumplimiento

Se diseñó y elaboró un procedimiento para el control de las salidas no conformes en el cual se establecieron las políticas de operación y la descripción de cada una de las actividades a desarrollar por parte de los responsables durante el desarrollo del proceso educativo, así como se elaboró un formato para identificar, registrar y controlar las situaciones que durante el desarrollo del proceso pudieran no cumplir con las especificaciones del mismo.

Una vez que se elaboró el procedimiento para el control de las salidas no conformes, se diseñó y elaboró el plan de calidad en el cual se establecieron las diferentes etapas de control para el proceso educativo, así como las especificaciones del mismo y los puntos de control y responsables de llevarlas a cabo.

Se dio a conocer a todos los involucrado en el proceso educativo el procedimiento de control de salidas no conformes y el plan de calidad para que se implementara en cada uno de los consejos académicos de los diferentes programas que oferta el CIIDET y obtener de manera eficaz los resultados establecidos para el proceso educativo.

### **Resultados alcanzados**

Los resultados obtenidos para llevar a cabo el control de las salidas no conformes del proceso educativo para los programas de estudio que se ofertan en el CIIDET fueron:

Elaboración del procedimiento para el control de las salidas no conformes, el cual se declaró dentro del sistema de gestión de la calidad del CIIDET y en el que se establecieron los criterios para asegurarse de que el producto que no sea conforme con los requisitos del servicio, se identifique y controle para prevenir su uso o entrega no intencionado.

Dicho procedimiento se muestra a continuación:

	Nombre del documento:	CIIDET-CA-PG-004
	Procedimiento para el control de las salidas no conformes	Revisión: 1
	Referencia a la Norma ISO 9001:2015 8.7.1, 8.7.2 Fecha de autorización: 20 de Agosto de 2021	Página 1 de 5

### 1. Propósito

- 1.1. Establecer los criterios para asegurarse de que el producto que no sea conforme con los requisitos del servicio, se identifique y controle para prevenir su uso o entrega no intencionado.

### 2. Alcance

- 2.1. Aplica a las áreas del CIIDET participantes en el proceso de certificación con respecto a los puntos de control establecidos en el plan de calidad CIIDET-CA-MC-001-05 (Anexo 5).

### 3. Políticas de operación

- 3.1. La salida no conforme (SNC) se define como el incumplimiento a las especificaciones establecidas en el plan de calidad y/o al contrato con el estudiante.
- 3.2. Es competencia de los responsables de los puntos de control del plan de calidad, identificar, registrar y controlar la SNC.
- 3.3. Los responsables de los puntos de control del plan de calidad deben tratar la SNC de las siguientes maneras:
  - 3.3.1. Tomando acciones para eliminar la no conformidad detectada.
  - 3.3.2. Autorizando su uso, liberación o aceptación bajo concesión por la Dirección o a quien corresponda según lo establezca el plan de calidad y dependiendo de la SNC.
- 3.4. Se deben mantener los registros de la naturaleza de las no conformidades y de cualquier acción tomada posteriormente).
- 3.5. Cuando se corrije una SNC de la entrega o cuando ha comenzado su uso, la Dirección deberán tomar las acciones apropiadas respecto a los efectos, o efectos potenciales, de la No Conformidad.
- 3.6. Es competencia del responsable del punto de control asignar el folio correspondiente y registrar la SNC en la hoja de control para registro de la SNC (CIIDET-CA-PG-004-01) y de enviar una copia actualizada del tratamiento y/o seguimiento de la SNC al RS, el cual requisita el formato para proyectos de mejora (CIIDET-CA-FO-05) que será analizado durante la revisión por la dirección.

Control de emisión		
Elaboró	Revisó	Autorizó
M. C. Joel Arroyo Zamora Responsable del Sistema	M. C. Joel Arroyo Zamora Subdirección de Servicios Administrativos	Dr. José Antonio Calderón Martínez Dirección
6 de agosto de 2021	13 de agosto de 2021	20 de agosto de 2021

	Nombre del documento:	CIIDET-CA-PG-004
	Procedimiento para el control de las salidas no conformes	Revisión: 1
	Referencia a la Norma ISO 9001:2015 8.7.1, 8.7.2 Fecha de autorización: 20 de Agosto de 2021	Página 3 de 5

### 5. Descripción del procedimiento

Secuencia de etapas	Actividad	Responsable
1. Identifica SNC.	1.1. Revisa de manera periódica los registros de calidad relacionados con los puntos de control establecidos en el plan de calidad con el fin de verificar el cumplimiento de las especificaciones definidas en él. 1.2. Identifica la SNC cuando una de las especificaciones del plan de calidad no se esté cumpliendo. 1.3. Registra en la bitácora y asigna folio a la SNC utilizando el formato para identificación, registro y control de la salida no conforme (CIIDET-CA-PG-004-01). 1.4. Solicita a la Subdirección del área la validación de los registros y al RS su Visto Bueno.	Responsables de los puntos de control del plan de calidad
2. Dispone de la SNC.	2.1. Trata y corrige las salidas no conformes mediante una o más de las siguientes maneras, apegándose a lo establecido en el plan de calidad: 2.1.1 Tomando acciones para eliminar la no conformidad detectada. 2.1.2 Autorizando su uso, liberación o aceptación bajo concesión por una autoridad pertinente y, cuando sea aplicable, por el cliente. 2.1.3 Tomando acciones para impedir su uso o aplicación originalmente previsto.	Responsables de los puntos de control del plan de calidad
3. Supervisa y da seguimiento a las acciones tomadas.	3.1. Recibe copia de la lista para identificación, registro y control de la SNC. (CIIDET-CA-PG-004-01). 3.2. Con la copia del registro de la SNC supervisa el seguimiento de las acciones tomadas para corregir la SNC. 3.3. Verifica con cada uno de los responsables de los puntos de control establecidos en el plan de calidad que estas hayan sido aplicadas y evaluadas.  <b>SI:</b> Se eliminó la SNC continúa con etapa 4.  <b>NO:</b> No se eliminó la SNC continúa con etapa 6.	Subdirección del área y RS
4. Acciones implementadas.	4.1. Si las acciones tomadas fueron efectivas la SNC que ha sido corregida se somete a una nueva verificación para demostrar	Responsables de los puntos de control del

	Nombre del documento: Procedimiento para el control de las salidas no conformes	CIIDET-CA-PG-004
	Referencia a la Norma ISO 9001:2015 8.7.1, 8.7.2	Revisión: 1
	Fecha de autorización: 20 de Agosto de 2021	Página 4 de 5

Secuencia de etapas	Actividad	Responsable
	su conformidad con los requisitos y se procede a continuar con el registro (CIIDET-CA-PG-004-01). 4.2. En caso de reincidir pasa a la etapa 6.	plan de calidad
5. Válida y libera SNC.	5.1. Informa a la Subdirección del área para que proceda a la liberación de la SNC y firme el registro por áreas de la SNC (CIIDET-CA-PG-004-01), enviándose al RS. 5.2. Informa a la jefatura del área que la SNC ha sido liberada, termina.	Subdirección del área y RS
6. Determina AC o AP.	6.1. Aplica los procedimientos del SGC (CIIDET-CA-PG-06), para acciones correctivas, el formato para las acciones correctivas (CIIDET-CA-FO-04). 6.2. Da seguimiento a las acciones tomadas hasta la liberación de la RAC. 6.3. Liberada la RAC, pasa a la etapa 4.	Responsables del proceso

#### 6. Documentos de referencia

Documentos
Manual de calidad.
Plan de calidad.
Instructivo del SGC para la revisión de la dirección.

#### 7. Registros

Registros	Tiempo de retención	Responsable de conservarlo	Código de registro
Formato para identificación, registro y control de salida no conforme.	1 año	Jefatura de Área y RS.	CIIDET-CA-PG-004-01
Formato para registro de acciones correctivas.	1 año	RS.	CIIDET-CA-FO-04

#### 8. Glosario

##### Comité Institucional de Posgrado e Investigación:

Órgano colegiado integrado por Presidente (Subdirección Académica), Secretario Técnico (Jefatura del Departamento de Posgrado), Miembros (Coordinadores de los programas de posgrado) e invitados, con facultades para resolver asuntos académicos que no estén considerados dentro de las disposiciones para la operación de estudios de posgrado.

	<b>Nombre del documento:</b> Procedimiento para el control de las salidas no conformes	CIIDET-CA-PG-004
	<b>Referencia a la Norma ISO 9001:2015</b> 8.7.1, 8.7.2	Revisión: 1
	<b>Fecha de autorización:</b> 20 de Agosto de 2021	Página 5 de 5

**Corrección:**

Acción tomada para eliminar una No Conformidad detectada.

**Disposición:**

Acción que se toma para manejar y/o eliminar el producto o servicio no conforme generado.

**SNC:**

Incumplimiento a las especificaciones establecidas en el plan de calidad o bien al incumplimiento de alguna cláusula del contrato con el estudiante.

**9. Anexos**

9.1. Formato para identificación, registro y control de salida no conforme **CIIDET-CA-PG-004-01**

El procedimiento para el control de las salidas no conformes se declaró dentro del sistema de gestión de la calidad del CIIDET y en él se establecieron las especificaciones y tratamiento para asegurarse de que el producto que no sea conforme con los requisitos del servicio, se identifique y controle para prevenir su uso o entrega no intencionado durante la realización del servicio educativo.

A continuación, se muestra el plan de calidad del servicio educativo del CIIDET:

TAPA	PUNTOS DE CONTROL	ESPECIFICACIÓN	DOCUMENTO	REGISTROS DE CALIDAD	TRATAMIENTO	RESPONSABLE
	<b>Requisitos de inscripción.</b>	<p>Entrega completa y oportuna de la documentación requerida por el Departamento de Servicios Escolares.</p> <p>Entregar original del comprobante de pago.</p>	<p>Procedimiento para la inscripción y reinscripción de estudiantes.</p> <p>CIIDET-AC-PO-001</p>	<p>Los documentos indicados en el apartado correspondiente al formato contrato con el estudiante (CIIDET-AC-PO-001-02).</p>	<p>Identificación de contratos de estudiantes que no se encuentran firmados, se le notifica que tiene como tiempo máximo de un semestre para requisitar su firma.</p>	<p>Jefatura del Departamento de Servicios Escolares</p>
	<b>Gestión de asignaturas presenciales</b>	<p>Gestión de los contenidos temáticos del programa de estudios de cada asignatura.</p>	<p>Procedimiento para la gestión de una asignatura de posgrado en la modalidad presencial o a distancia.</p> <p>CIIDET-AC-PO-002</p>	<p>Programa de la asignatura correspondiente.</p> <p>Formato de informe parcial o final del semestre.</p> <p>CIIDET-AC-PO-02-03</p>	<p>Cuando el docente no presente su informe parcial, se le notifica que dispone de 5 días hábiles para presentarlo y aplica acciones remediales en su planificación del curso.</p>	<p>Jefatura Del Departamento de Posgrado.</p>
	<b>Gestión de asignaturas a distancia.</b>	<p>Gestión de los contenidos temáticos del programa de estudios de cada asignatura.</p>	<p>Procedimiento para la gestión de una asignatura de posgrado en la modalidad presencial o a distancia.</p> <p>CIIDET-AC-PO-002</p>	<p>Formato de informe parcial o final del semestre.</p> <p>CIIDET-AC-PO-002-03</p> <p>Programa de la asignatura desarrollado y montado en la plataforma tecnológica</p>	<p>Cuando el docente no presente su informe parcial, se le notifica que dispone de 5 días hábiles para presentarlos y aplica acciones remediales en su planificación del curso.</p> <p>Cuando la asignatura no esté montada en la plataforma, se le solicitará al docente la carpeta digital para subirla en la plataforma.</p>	<p>Jefatura Del Departamento de Posgrado.</p>

	<b>Aprobación de las materias en el semestre</b>	Aprobación del total de créditos del plan de estudios durante el semestre	Disposiciones para la operación de estudios de posgrado en el TecNM.	Copia certificada del acta de calificaciones.	Entrega de constancia de calificaciones  Se entrega al estudiante 5 días hábiles antes de la reinscripción o término del programa de posgrado	Jefatura del Departamento de Servicios Escolares.
--	--	---	--	---	---	---

#### Anexo 5. Proceso académico (período escolar)

En el plan de calidad se muestran para el proceso educativo las etapas, puntos de control, especificaciones, documentos normativos, registros de calidad, tratamiento de las salidas no conformes y el responsable de atender cada etapa del proceso.

El seguimiento puntual a cada una de las etapas descritas en el plan de calidad durante la realización del servicio educativo, permitirá identificar algún incumplimiento a las especificaciones y deberá ser registrado y controlado para llevar a cabo las acciones remediales pertinentes y de esta manera evitar que una vez concluido dicho proceso, no se cumpla con las especificaciones del mismo.

#### Conclusiones

La implementación de un sistema de gestión de calidad de acuerdo a la norma ISO 9001:2015 es una herramienta muy valiosa ya que se definen los procesos que intervienen en el desarrollo de las actividades de una organización, se definen procesos, procedimientos, formatos, y se logra la estandarización de los diferentes instrumentos y registros que darán como resultado el que se logren los objetivos y meta institucionales.

El seguimiento y control del proceso educativo a través de identificar, registrar y controlar las salidas no conformes, asegura el cumplimiento del mismo y la calidad del proceso, el cual se verá reflejado en los resultados plasmados en los objetivos y metas institucionales.

El diseño e implementación del procedimiento para el control de las salidas no conformes es un documento de gran importancia en el cual los involucrados dentro del proceso educativo conocen las actividades que tienen que llevar a cabo durante la realización del mismo y corregir en el momento oportuno alguna desviación que se pudiera presentar en el desarrollo del proceso para controlar y aplicar las acciones remediales pertinentes y asegurar que los resultados finales vayan alineados con los objetivos y metas institucionales.

### Referencias bibliográficas

- Besterfield, D. (1995). *Control de Calidad (4 ed.)*. Prentice Hall.
- Esponda, A. (2002). *Hacia una Calidad más Robusta con ISO 9000 (1ª ed.)*. Panorama
- Hernández, A. (2006). La Acreditación y Certificación en las Instituciones de Educación Superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad ¿Exclusión o integración? *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle de México DF*, 7, 51-61.
- Huerta, J, Rodríguez, G. (2006). *Desarrollo de Habilidades Directivas (1ª ed.)*. Prentice Hall.
- ISO 9000: 2015/NMX-CC-9000-IMNC-2005 (2015). *Sistemas de Gestión de Calidad: fundamentos y vocabulario*. IMNC.
- ISO 9001:2015/NMX-CC-9001-IMNC-2015 (2015). *Sistemas de Gestión de Calidad: requisitos*. IMNC.
- ISO 9004:2018/NMX-CC-9004-IMNC-2018 (2018). *Sistemas de Gestión de la Calidad: Directrices para la Mejora del Desempeño*. IMNC.
- Moreno. M, Peris. F, González. T (2001). *Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones (1ª ed.)*. Prentice Hall.

**LA INTEGRIDAD ACADÉMICA COMO PILAR FUNDAMENTAL EN  
LOS SISTEMAS DE CALIDAD PARA LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS**

**ACADEMIC INTEGRITY AS A FUNDAMENTAL BASIS IN QUALITY  
ASSURANCE SYSTEMS FOR EDUCATIONAL PROGRAMS**

Pedro José Canto Herrera  
Universidad Autónoma de Yucatán  
[pcanto@correo.uady.mx](mailto:pcanto@correo.uady.mx)

Rubén Lluc Comas Forgas  
Universidad de las Islas Baleares  
[rubencomas@uib.es](mailto:rubencomas@uib.es)

Darwin Muñoz  
Universidad Federico Henríquez y Carvajal  
[darwin.munoz@ufhec.edu.do](mailto:darwin.munoz@ufhec.edu.do)

Hugo Salvador Flores Castro  
Universidad Autónoma de Yucatán  
[hugo.flores@correo.uady.mx](mailto:hugo.flores@correo.uady.mx)

**Resumen**

La integridad académica es un concepto central en el ámbito educativo que abarca la honestidad, la ética y la responsabilidad en el aprendizaje y la enseñanza. Los sistemas de calidad en la educación tienen como objetivo garantizar que las instituciones proporcionen una formación de excelencia y la integridad académica es necesaria para alcanzar esta meta. Este estudio examina la forma en que la integridad académica fortalece la eficacia de los sistemas de calidad en los programas educativos. Se abordan diversas definiciones del concepto de integridad académica con el propósito de establecer una caracterización clara y precisa. Además, se presenta una revisión de la literatura que recopila y analiza las contribuciones de seis investigadores destacados en

esta área. Finalmente, se propone un esquema de integridad académica integrado en un sistema de calidad para instituciones educativas, y se discuten los desafíos y las estrategias necesarias para fomentar y mantener la integridad académica.

**Palabras Clave:** integridad académica; sistemas de calidad; ética educativa.

### **Abstract**

Academic integrity is a central concept in the educational field that encompasses honesty, ethics, and responsibility in learning and teaching. Quality assurance systems in education aim to ensure that institutions provide excellent training and academic integrity is necessary to achieve this goal. This study examines how academic integrity strengthens the effectiveness of quality assurance systems in educational programs. Various definitions of the concept of academic integrity are addressed with the purpose of establishing a clear and precise characterization. Additionally, a literature review is presented, which compiles and analyzes the contributions of six prominent researchers in this area. Finally, a framework of academic integrity integrated into a quality system for educational institutions is proposed, and the challenges and strategies necessary to promote and maintain academic integrity are discussed.

**Key Words:** academic integrity; quality systems; educational ethics.

### **Introducción**

La integridad académica es un concepto central en el ámbito educativo que abarca la honestidad, la ética y la responsabilidad en el aprendizaje y la enseñanza (Gallent Torres & Comas Forgas, 2023). Este principio no solo tiene implicaciones individuales, sino que también es crucial para el mantenimiento y la mejora de la calidad en los programas educativos. Los sistemas de calidad en la educación buscan asegurar que las instituciones proporcionen una formación de alto nivel, y la integridad académica juega un papel esencial en este objetivo. Este ensayo explora cómo la integridad académica contribuye a la eficacia de los sistemas de calidad en los programas educativos.

### **Definición de Integridad Académica**

La integridad académica se refiere a un conjunto de valores y prácticas que garantizan la originalidad y autenticidad en el trabajo académico. Entre esos valores se encuentran: la honestidad, la equidad, la confianza, el respeto y la responsabilidad (Bautista

Buenfil, Sánchez Escobedo & Canto Herrera), de los que derivan principios de comportamiento que exigen: actuar con rectitud, probidad y honestidad en todas las acciones y actividades realizadas en el ámbito académico; conocer, aceptar y respetar las normas establecidas; y promover el respeto y la garantía de una conducta alineada con dichos principios y valores (Gallent Torres & Comas Forgas, 2023). Se trata de un concepto multidimensional que, según Comas et al. (2011), está vinculado al conjunto de actividades realizadas dentro de una institución académica (enseñanza, investigación, aprendizaje, administración y gestión académica) y enmarcado en un contexto específico (país, cultura, nivel educativo, institución, etc.). Las prácticas deshonestas en el entorno universitario perjudican la vida académica en diferentes niveles y tienen un impacto directo o indirecto en diversas esferas (todas relacionadas con la garantía de la calidad).

Tales prácticas, entre otras cosas: i) desprestigian a las instituciones educativas y desvalorizan las credenciales académicas; ii) generan inequidad entre estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo; iii) obligan a los profesores a estar en constante alerta durante las evaluaciones, reduciendo su tiempo y dedicación a otras tareas docentes; iv) representan un riesgo social, ya que los estudiantes que usan prácticas deshonestas para obtener títulos pueden llevar esta conducta a su vida profesional; y v) desacreditan el valor del conocimiento científico y la innovación (Gallent Torres & Comas Forgas, 2023).

### **Revisión de literatura**

Según Fishman (2014), la integridad académica se define como un compromiso con el comportamiento ético en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, y abarca evitar el plagio, la fabricación y falsificación de datos. Este concepto es fundamental para mantener la confianza en la comunidad académica y en la validez del conocimiento producido. Los programas de concienciación no solo informan a los estudiantes y profesores sobre lo que constituye una conducta ética, sino que también promueven un entorno de aprendizaje que valora la honestidad y la responsabilidad.

La implementación de códigos éticos específicos en las universidades resalta la necesidad de establecer normativas claras que guíen las conductas en la comunidad académica. Por otro lado, estudios como los realizados por Bretag et al. (2018) sugieren que la integridad académica debe ir más allá de las sanciones y abarcar una educación proactiva que incluya la enseñanza de habilidades para la integridad académica, la comunicación de expectativas claras y el apoyo al desarrollo de una cultura académica ética. La literatura

también indica que la tecnología puede desempeñar un papel dual, tanto facilitando la detección del plagio a través de herramientas como Turnitin, como presentando desafíos con el uso de recursos en línea que pueden facilitar el fraude (Díaz Arce, 2015). Estos hallazgos subrayan la importancia de un enfoque integral que incluya políticas claras, educación continua y herramientas de apoyo para promover y mantener la integridad académica en las instituciones de educación superior.

### **La Relación entre Integridad Académica y Calidad Educativa**

Los sistemas de calidad en la educación buscan garantizar que los programas educativos cumplan con ciertos estándares de excelencia. Estos sistemas a menudo incluyen procesos de acreditación, evaluación y mejora continua. La integridad académica es fundamental en este contexto por varias razones:

**Garantía de Resultados Confiables:** La integridad académica asegura que los resultados obtenidos por los estudiantes son un reflejo genuino de su conocimiento y habilidades. Esto es crucial para la evaluación de la efectividad de los programas educativos y para la toma de decisiones basada en datos precisos (Bretag, 2019). **Mantenimiento de la Credibilidad Institucional:** Las instituciones educativas que promueven y practican la integridad académica gozan de una reputación más sólida y confiable. Esto atrae a estudiantes, profesores e investigadores de alta calidad, lo que a su vez mejora la calidad general del programa educativo (Bertram Gallant, 2008).

**Fomento de un Ambiente de Aprendizaje Ético:** La promoción de la integridad académica crea un entorno de aprendizaje donde se valoran y practican los principios éticos. Esto no solo beneficia a los estudiantes en su formación académica, sino que también los prepara para ser profesionales íntegros en sus futuras carreras (Lang, 2013).

**Alineación con Estándares Internacionales:** Los sistemas de calidad a menudo están alineados con estándares internacionales de educación superior. La integridad académica es un componente esencial de estos estándares, y su práctica ayuda a las instituciones a cumplir con los requisitos de acreditación y reconocimiento global (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2018).

### **Esquema de integridad académica en un sistema de calidad**

La figura 1 presenta una estructura visual organizada en cinco secciones principales, cada una representada por un cuadro. Bajo cada sección principal, se detallan sub-secciones específicas. Las secciones y sub-secciones están conectadas por flechas que indican la

relación jerárquica y la secuencia lógica de implementación. A continuación, se describen las secciones y sus correspondientes sub-secciones:

La sección de Políticas y organización se centra en establecer la base organizativa y las políticas necesarias para fomentar la integridad académica. Las acciones a realizar son:

- Creación de un Comité de Integridad Académica: Se sugiere la formación de un comité compuesto por profesores, estudiantes y administradores, responsable de supervisar las iniciativas de integridad académica.
- Desarrollo de Políticas Claras y Consistentes: Involucra la definición de conductas deshonestas, los procedimientos a seguir y las sanciones aplicables en caso de violaciones a la integridad académica.
- Comunicación y Divulgación de Políticas: Asegura la difusión de las políticas a través de manuales, sitios web y sesiones informativas para todos los miembros de la comunidad educativa.

La sección de educación y capacitación destaca la importancia de educar y concienciar a los estudiantes y el personal sobre la integridad académica. Entre las acciones a realizar están:

- Programas de Formación para Estudiantes: Incluye talleres, cursos obligatorios y materiales educativos accesibles que expliquen la ética y la honestidad académica.
- Capacitación para Profesores y Personal: Ofrece seminarios y formación continua sobre cómo fomentar la integridad académica y detectar el plagio.
- Campañas de Concienciación: Implementa campañas periódicas para resaltar la importancia de la integridad académica utilizando medios digitales y redes sociales.

La sección Herramientas aborda la implementación de herramientas tecnológicas para apoyar la integridad académica. Entre las acciones están:

- Implementación de Software Antiplagio: Integra herramientas de detección de plagio y proporciona capacitación sobre su uso efectivo.
- Sistemas de Reporte y Seguimiento: Crea canales para reportar violaciones de integridad académica y establece mecanismos de seguimiento y resolución.

La sección de evaluación y mejora continua enfatiza la necesidad de evaluar regularmente las prácticas de integridad académica y mejorar continuamente. Las acciones a realizar son:

- Auditorías Periódicas de Integridad Académica: Realiza evaluaciones internas regulares para revisar la efectividad de las políticas y prácticas.
- Análisis de Datos y Retroalimentación: Recolecta y analiza datos sobre casos de integridad académica, y recoge retroalimentación de estudiantes y profesores.
- Mejora Continua: Revisa y actualiza políticas y prácticas basándose en auditorías y retroalimentación, adaptándose a nuevos desafíos y tecnologías.

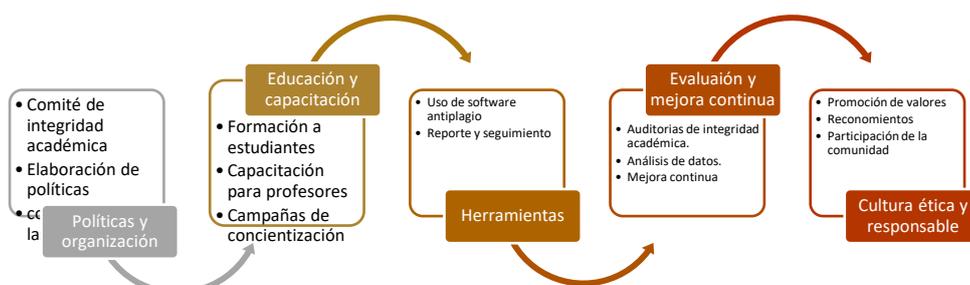
Finalmente, la sección Cultura ética y responsable se enfoca en promover una cultura de ética y responsabilidad dentro de la institución. Entre las acciones a realizar están:

- Promoción de Valores Institucionales: Integra la ética y la responsabilidad en la misión y visión de la institución, y celebra los logros en integridad académica.
- Reconocimiento y Recompensas: Establece programas de reconocimiento para estudiantes y profesores que demuestren altos estándares de integridad.
- Participación Comunitaria: Involucra a toda la comunidad educativa en la promoción de la integridad académica a través de eventos y actividades.

Este esquema visual proporciona una guía clara y estructurada para la implementación de estrategias de integridad académica dentro de los sistemas de calidad educativa. Al seguir estos pasos, las instituciones pueden asegurar que mantienen altos estándares de integridad, lo cual es fundamental para la calidad y credibilidad de sus programas educativos.

### Figura 1

Esquema de integridad académica en un sistema de calidad de un centro educativo. Elaboración propia, basada en la literatura.



### **Desafíos y Estrategias para Promover la Integridad Académica**

A pesar de su importancia, la promoción de la integridad académica enfrenta varios desafíos. Entre ellos se incluyen la presión para obtener altas calificaciones, el acceso fácil a recursos en línea que facilitan el plagio y la falta de comprensión o formación sobre la importancia de la integridad académica.

Para abordar estos desafíos, las instituciones pueden implementar varias estrategias:

- Educación y Concienciación: Proporcionar formación y recursos a estudiantes y profesores sobre qué es la integridad académica y por qué es importante. Esto puede incluir talleres, seminarios y materiales educativos (Fishman, 2016).
- Políticas Claras y Consistentes: Establecer y comunicar políticas claras sobre las consecuencias de las violaciones a la integridad académica. Es crucial que estas políticas se apliquen de manera consistente para mantener la credibilidad (Bertram Gallant, 2008).
- Uso de Tecnología para la Detección del Plagio: Implementar herramientas tecnológicas que ayuden a detectar y prevenir el plagio y otras formas de deshonestidad académica (Bretag et al., 2018).
- Fomento de una Cultura de Ética y Responsabilidad: Crear un ambiente que valore y recompense la honestidad académica. Esto puede incluir el reconocimiento de estudiantes y profesores que ejemplifiquen altos estándares de integridad (Lang, 2013).

### **Conclusiones**

La integridad académica es un componente esencial para asegurar la calidad en los programas educativos. Garantiza que los resultados académicos sean confiables, mantiene la credibilidad de las instituciones, fomenta un ambiente de aprendizaje ético y asegura el cumplimiento de estándares internacionales. Aunque existen desafíos en su promoción, las estrategias efectivas pueden ayudar a las instituciones educativas a mantener altos estándares de integridad, contribuyendo así al mejoramiento continuo de la calidad educativa. En última instancia, una educación basada en la integridad no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece el tejido social y profesional en el que estos individuos se desenvolverán.

### Referencias bibliográficas

- Bautista Buenfil, F.de J., Sánchez Escobedo, P. A. y Canto Herrera, P. J. (2017). Plagio en los posgrados de ciencias sociales en una universidad estatal de México. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47),82-97.
- Bertram Gallant, T. (2008). *Academic Integrity in the Twenty-First Century: A Teaching and Learning Imperative*. Jossey-Bass.
- Bretag, T. (2019). *A Research Agenda for Academic Integrity*. Edward Elgar Publishing.
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., & Van Haeringen, K. (2018). Contract cheating: A survey of Australian university students. *Studies in Higher Education*, 43(4), 663-684.
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 207-225.
- Díaz Arce, Dariel. (2015). El uso de Turnitin con retroalimentación mejora la probidad académica de estudiantes de bachillerato. *Ciencia, docencia y tecnología*, 51, 197-216. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162015000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000200008&lng=es&tlng=es).
- Fishman, T. (Ed.). (2016). *The International Center for Academic Integrity Handbook of Academic Integrity*. Springer.
- Gallent Torres, C. & Comas Forgas, R. (2023). O conceito de Integridade Acadêmica na Educação Superior: um percurso da evolução do termo até os dias atuais. En J. Mainardes (Coord.) *Ética e Pesquisa em Educação*. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Lang, J. M. (2013). *Cheating Lessons: Learning from Academic Dishonesty*. Harvard University Press.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2018). *UK Quality Code for Higher Education*.

**UNIDAD DE CALIDAD DEL INSTITUTO SUPERIOR SALOMÉ  
UREÑA, ISFODOSU: AVANCES Y RETOS**

**QUALITY UNIT OF THE INSTITUTO SUPERIOR SALOMÉ UREÑA,  
ISFODOSU: PROGRESS AND CHALLENGES**

Ana Teresa Valerio Peña

Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU

[anateresa.valerio@isfodosu.edu.do](mailto:anateresa.valerio@isfodosu.edu.do)

Caroline Polanco

Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU

[caroline.polanco@isfodosu.edu.do](mailto:caroline.polanco@isfodosu.edu.do)

**Resumen**

Para el ISFODOSU la calidad representa formar a profesionales de la educación, solucionar problemas del sistema educativo y la sociedad, y preservar los principios de ésta y de la ciudadanía. " Soy lo que digo ser y además me parezco a otros que hacen las cosas bien. Cumpló con los estándares, soy pertinente a mi ámbito y sirvo a mi naturaleza.

El objetivo de este trabajo es identificar los avances realizados por la Unidad de Calidad del Recinto Emilio Prud'Homme, ISFODOSU. Para esto llevó a cabo la recogida la información a través de la verificación de los documentos publicados en el GESTOR DOCUMENTAL, la revisión de la Carta Compromiso y Plan de Mejora elaborados a partir del DAFO que coordinó la encargada de la Unidad de calidad de rectoría con la encargada del recinto, la revisión de los informes de resultados de las asesorías de los Planes de Estudio realizados por las agencias chilenas y la discusión de las evidencias con la encargada del recinto antes mencionado.

Finalmente la recogida de las informaciones presenta el gestor documental como la herramienta que tiene la unidad de calidad para documentar los diferentes procesos institucionales y mantener la cohesión entre los recintos, en el caso del Emilio Prud'Homme tiene como reto la realización de actividades formativas e informativas

sobre el sistema de garantías de los planes de estudio y otros programas institucionales de calidad entre los diferentes colectivos universitarios, tanto profesorado como alumnado.

**Palabras clave:** unidad de calidad, avances, retos.

### **Abstract**

For ISFODOSU, quality represents training educational professionals, solving problems of the educational system and society, and preserving the principles of society and citizenship. " I am what I say I am and I also look like others who do things well. I meet standards, I am relevant to my field and I serve my nature.

The objective of this work is to identify the progress made by the Quality Unit of the Emilio Prud'Homme Campus, ISFODOSU. For this, the information was collected through the verification of the documents published in the DOCUMENTAL MANAGER, the review of the Letter of Commitment and Improvement Plan prepared from the SWOT that was coordinated by the person in charge of the rectory's Quality Unit with the person in charge of the premises, the review of the results reports of the consultancies of the Study Plans carried out by the Chilean agencies and the discussion of the evidence with the person in charge of the aforementioned facility.

Finally, the collection of information presents the document manager as the tool that the quality unit has to document the different institutional processes and maintain cohesion between the campuses. In the case of Emilio Prud'Homme, the challenge is to carry out training and information about the system of guarantees of study plans and other quality institutional programs among the different university groups, both teachers and students.

**Keywords:** quality unit, progress, challenges.

### **Introducción**

Las políticas y objetivos de calidad se aprueban, mediante la resolución CA-04-2018-01 y modificada por la resolución CA-04-2019-04, como eje principal del Sistema de Aseguramiento de la Calidad del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU:

El ISFODOSU como institución de educación superior de carácter estatal y de servicio público, está comprometido con la formación integral de profesionales de la educación de excelencia con las competencias demandadas por el sistema educativo dominicano, mediante una gestión transparente, eficiente, con un talento humano comprometido con el mejoramiento continuo de los servicios ofrecidos.

Para responder a estas políticas de cuenta con un Sistema de gestión de la Calidad que es el modelo básico desarrollado por el ISFODOSU como herramienta de gestión sistemática y transparente que permite dirigir y evaluar el desempeño institucional, en términos de calidad y servicio que es llamada gestor Documental.

El objetivo de este trabajo es documentar los avances realizados por la Unidad de Calidad del Recinto Emilio Prud'Homme, ISFODOSU.

### **Objetivos**

Documentar los avances realizados por la Unidad de Calidad del Recinto Emilio Prud'Homme, ISFODOSU.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

La recogida de la información se realizó a través de la verificación de los documentos publicados en el gestor documental.

La revisión de la carta compromiso y plan de mejora elaborados a partir del DAFO que coordinó la encargada de la Unidad de calidad de rectoría con la encargada del recinto Emilio Prud'Homme.

La revisión de los informes de resultados de las asesorías de los planes de estudio realizados por las agencias chilenas, la discusión de las evidencias con la encargada del recinto Emilio Prud'Homme.

### **Resultados alcanzados**

Como resultados la unidad de calidad del EPH trabaja dentro de la estructura organizativa, realiza las auditorias interna de los procesos, aporta la documentación requerida para alimentar el Gestor Documental, dar a conocer la carta compromiso y cumplir con sus tareas.

Concepto de Calidad

Estructura de la Unidad de Calidad

División de Calidad en la Gestión

a) Naturaleza de la unidad: Desconcentrada

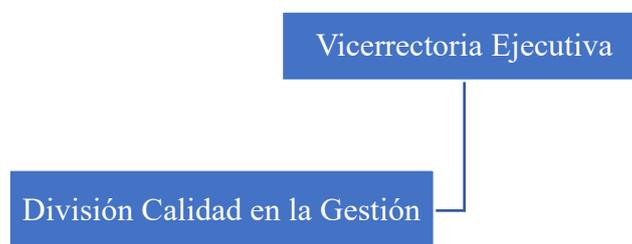
b) Estructura orgánica: el personal que la integra.

c) Relaciones:

De dependencia: Vicerrectoría Ejecutiva.

Coordinación: Unidades Desconcentradas.

d) Estructura Organizacional



e) Objetivo general

Asegurar el cumplimiento de los procesos, procedimientos y acciones para garantizar el mantenimiento del sistema de gestión de calidad y su mejora continua.

f) Funciones

1. Promover una cultura de calidad en el Recinto enfocada en el logro de metas, la orientación a resultados y en la satisfacción de los grupos de interés, mediante el desarrollo de actividades de sensibilización y difusión, asegurando que el cambio sea sostenible.

2. Participar en la planificación y ejecución de auditorías internas y externas de calidad en el Recinto, asegurando el cumplimiento de los criterios establecidos y evidencias necesarias para determinar si los resultados satisfacen las disposiciones establecidas y los objetivos propuestos por la organización.

3. Dar seguimiento a las acciones correctivas, planes de acción resultantes de los análisis de indicadores, implementación de procedimientos y acciones para gestión de riesgos y oportunidades a ser ejecutadas en los recintos.

4. Dar seguimiento a las acciones correctivas y de mejora derivadas de los resultados de auditorías internas y externas, procesos de no conformidad e identificación de riesgos, para garantizar el permanente fortalecimiento de los procesos institucionales.

5. Recolectar información relativa a estatus de satisfacción de grupos de interés y autodiagnóstico en los recintos.

6. Monitorear las tendencias de los indicadores de los procesos en los recintos.

7. Presentar propuestas para la realización de los programas y planes del sistema de gestión de calidad.

8. Realizar inducciones sobre mejoras y/o cambios de procesos y procedimientos.

g) Cargo Responsable de la Unidad:

Encargado(a) de Calidad de la Gestión

Acuerdos de desempeño y tareas que realiza:

Propósito general del puesto:

Planificar, dirigir y controlar las actividades concernientes con la implementación de modelos de excelencia y normas internacionales que tengan como propósito la calidad en la gestión, atendiendo al marco legal nacional y normativo institucional de los grupos de interés y tendencias del entorno, con el fin de cumplir y exceder las expectativas de los grupos de interés de la institución, a través del aseguramiento de la calidad y la mejora continua.

Tareas:

1. Planificar y controlar la elaboración del autodiagnóstico y el plan de mejora y dar seguimiento a su implementación.

2. Dirigir y coordinar estudios de mejoramiento continuo de los procesos, como son la aplicación de encuestas de satisfacción a los usuarios, cumplimiento de indicadores, gestión de no conformidades, acciones preventivas y correctivas, entre otros y proponer un sistema de indicadores como soporte a las evaluaciones periódicas.

3. Coordinar las actividades de postulación de la institución a los premios a la calidad a nivel nacional e internacional.

4. Conducir las actividades de elaboración de la Carta Compromiso al Ciudadano y velar por la actualización de esta.

5. Realizar otras tareas afines y complementarias y cumplir con las metas y objetivos del Plan Operativo del área.

6. Gestionar buzón de quejas y sugerencias del Recinto, según el procedimiento E-SGC-PRO-006 "Gestión de quejas, sugerencias y reclamos"

7. Gestionar la respuesta a solicitudes hechas a través del buzón de su recinto dentro de los 15 días calendario reglamentario.

8. Ejecutar mediciones de atributos de calidad de los servicios a comprometer de su recinto para la elaboración de la 2da versión de la Carta Compromiso al Ciudadano

Productos y resultados:

1. Autodiagnóstico y Plan de Mejora elaborados.  
2. Estudios de mejoramiento continuo y propuesta de sistema de indicadores elaborados (Corresponde a la Encargada del Departamento de Calidad en la Gestión)

3. Postulación de la institución a premios realizados. (Esto se realiza desde Rectoría).

4. Carta Compromiso elaborada y actualizada (Participación en proceso de elaboración y seguimiento del cumplimiento de los servicios comprometidos en la CCC) Objetivos y metas del plan operativo del área, cumplidos satisfactoriamente (La División elabora y ejecuta el Plan Operativo Anual de la División) manual de cargos ISFODOSU (2021). pág. 238.

Plan de mejora e Indicadores de Calidad

En el marco del proyecto ECALFOR se realizó el DAFO para la Unidad de Calidad que dio como resultado el diseño de un plan de mejora para dar respuesta a las debilidades detectadas:

- Bajo nivel de desarrollo de una plataforma de Gestor Documental.
- Capacidad limitada para el mantenimiento de las herramientas de los procesos.
- Carencia del perfil adecuado y de competencias en el personal de algunos recintos.
- Atrasos en la implementación del Sistema de Gestión de Calidad.
- Ausencia de un sistema de información de indicadores de procesos.

- Limitaciones en el uso del sistema informático de gestión académica y administrativa.
- Dispersión en distintas unidades de las funciones de Calidad.
- Aparente desvinculación entre procesos de evaluación de calidad institucional y la Unidad de Calidad.
- Procesos de recolección de datos
- Desvinculación entre Unidad de Calidad y Recintos.

Existe un marco general del sistema de calidad que es el Gestor Documental

Los beneficios del SGD son:

- La mejora en los servicios brindados.
- Garantiza la comprensión y el cumplimiento de los requisitos normativos necesarios
- Facilita la administración de la información.
- Fomenta la proyección de la institución hacia la sociedad.

Optimiza el uso y consumo de los recursos. El ISFODOSU define la calidad como el cumplimiento de los tres pilares que la conforman relacionados con:

El prestigio institucional siendo referente nacional de formación de profesionales de la educación, proyectando una imagen positiva a través de sus diferenciadores misionales, alcanzando el reconocimiento público y una alta reputación por sus aportes al sistema educativo dominicano, estableciendo así los logros que diferencian a nuestra institución de las demás

La mejora continua es la orientación de los esfuerzos a la búsqueda permanente de oportunidades de mejora en ámbitos académicos, administrativos, financieros y en las personas sirviendo como lineamientos para los demás pilares de la calidad y el valor agregado y resultados es el conjunto de procesos, buenas prácticas y servicios académicos que fundamentan la formación de docentes con las competencias para promover y generar cambios en el sistema educativo dominicano desarrollando conocimientos y generando impacto positivo en todos los estamentos de la sociedad.

Se ha avanzado el trabajo en esta herramienta tecnológica que busca alinear los tres pilares con los atributos de:

**COMPETENCIA / EFICACIA** Los servicios ofrecidos por el ISFODOSU se encuentran enmarcados con el atributo de eficacia debido a la orientación de su personal

al cumplimiento de objetivos y la resolución de inquietudes de los ciudadanos y sus clientes.

**ACCESIBILIDAD** Ya sea para realizar el trámite u obtener información, se busca que el ciudadano tenga la facilidad de hacer el contacto con el ISFODOSU mediante múltiples vías de comunicación.

**CAPACIDAD DE RESPUESTA** el personal de la institución busca asegurar que el ciudadano obtenga un resultado satisfactorio, sin errores, a la hora de recibir un servicio.

Con relación a los cambios en la estructura ahora en los Recintos se ha creado la unidad de calidad con un encargado que tiene las siguientes tareas enmarcadas en sus acuerdos de desempeño. En el caso del recinto Emilio Prud'Homme, desde el 2022, a raíz de la necesidad de cubrir el cargo de encargado/a de la división, para dar respuesta al cumplimiento del organigrama y con la finalidad de cerrar las brechas de la dimensión 8 de la evaluación quinquenal, se inició el proceso de concurso interno para cubrir el puesto de encargada de Calidad en la Gestión; cargo que fue asumido por Lisette Guzmán luego de aprobar el concurso de carrera administrativa. A finales del 2023, a causa de la salida voluntaria de la encargada antes mencionada, la colaboradora Caroline Polanco García asumió el puesto de interinato, no sin antes pasar el proceso de aprobación del perfil para el puesto, evaluado por la división de reclutamiento de Recursos Humanos; en dicho perfil contaba con la hoja de vida de la colaboradora, además de proporcionar evidencias de experiencia laboral; un segundo paso agotado fue aprobar el examen por competencias de Multiplicity para cargo del grupo ocupacional V; continuando con la aprobación del expediente por parte del Ministerio de Administración Pública (MAP) y, por último, aprobación del presupuesto por parte de Dirección General de Presupuesto (DIGEPRES). En el futuro se pretende que la colaboradora se someta a concurso para carrera administrativa.

Cuenta con un conjunto de indicadores para evaluar los servicios, el personal administrativo.

La unidad de calidad del recinto necesita una serie de indicadores que les permitan valorar y medir los planes de estudio, los recursos materiales, los procesos de enseñanza aprendizaje los sistemas de evaluación y el personal docente.

Este trabajo está a cargo de la coordinación de Desarrollo Profesional de los indicadores que ya tiene en funcionamiento se depositan en el Gestor documental y ahí se genera la información solicitada.

La plataforma Gestor Documental, es un repositorio donde se encuentran todos los documentos oficiales, que están a disposición de todos los colaboradores de la institución, no es manipulado por la División de Calidad en la Gestión, es decir, no alimenta ni elimina documentos. Sin embargo, es responsabilidad de la división comunicar a los colaboradores que el Gestor Documental está a su disposición y que ahí pueden encontrar los documentos relacionados en su área; periódicamente, vía correo se les recuerda de que ese espacio o repositorio está disponible para cualquier duda o documento necesario pueden consultarlo.

Con relación a las políticas de evaluación se han llevado a cabo desde la implementación de la normativa 09-15 que llevó a la decisión de rediseñar los planes de estudios vigentes en esa fecha:

Licenciatura en Educación Inicial

Licenciatura en Primaria Primer Ciclo

Licenciatura en Secundaria Segundo ciclo

El Instituto en su camino hacia la autoevaluación ha tomado la opción de acreditarse por medio de, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Esto, porque la acreditación de titulaciones puede considerarse como un elemento de gran importancia para los egresados y titulados, y sociedad civil dado que con ella se informa al estudiante y a la sociedad en general sobre la garantía de la calidad de las enseñanzas y su revisión periódica de forma externa, por un organismo independiente» (ACSUG, 2018, p. 5).

En el año 2017, el ISFODOSU inició las gestiones para acreditar con ACSUG ACSUG tres de sus planes de estudio. Los primeros pasos se consolidaron en el año 2020, donde se obtuvo la certificación del diseño del Sistema de Gestión de Calidad (SGC) y ya el 2021 con la segunda cohorte de las licenciaturas en Educación Primaria Primer Ciclo, Educación Primaria Segundo Ciclo y Educación Inicial se propone comenzar la evaluación de los planes de estudio dando continuidad a este proceso. Sin embargo, es en febrero del 2024 que el Sistema de Gestión inicia formalmente donde el rol del recinto es estar a la disposición para cualquier solicitud de documentación que

sea requerida por el Departamento de Desarrollo Institucional y la Dirección de Planificación llevando a cabo reuniones, actividades y evaluaciones. También se realizó la verificación de toda la documentación existente en las diferentes unidades y que estén en consonancia con los procedimientos.

Para la evaluación se consideró como base las orientaciones de la Agencia acreditadora y por tanto los criterios mínimos previamente establecidos ésta para evaluar los títulos o programas. La evaluación está basada en siete criterios agrupados en tres dimensiones que se aplican a todos los títulos.

Dimensión 1: Gestión del Título, Dimensión 2: Recursos y Dimensión 3: Resultados. Con estas asesorías de CHILE se generaron los informes de estos tres planes. Y en este 2024 la Dr. Nurys González recibe certificación del MESCYT que otorga la acreditación de estos tres planes licenciaturas en Educación licenciaturas en Educación Primaria Primer Ciclo, Educación Primaria Segundo Ciclo y Educación Inicial, Licenciatura en Primaria Primer Ciclo, y Licenciatura en Primaria Segundo Ciclo.

### **Conclusiones**

Más que conclusiones la Unidad de Calidad tiene que dar respuestas a los siguientes retos:

El primer reto es la realización de actividades formativas e informativas sobre los programas institucionales de calidad entre los diferentes colectivos universitarios, tanto profesorado.

Segundo reto que las unidades de calidad de los recintos deben tener mayor conexión con el trabajo realizado en la rectoría y más información de los procesos de manera que contribuyan a la difusión de una cultura de calidad dentro de lo que es la comunidad universitaria y con relación a esto se ha iniciado un proyecto para la implementación: inició oficialmente en febrero 2024, con el que se espera seguir dando cumplimiento a los indicadores de logro del Plan Operativo Anual.

Tercer reto que la información recogida en estas carpetas se presente a los profesores y estudiantes donde ellos puedan visibilizar que hay un sistema interno de garantía en los planes de estudio y que se siguen las políticas de evaluación de la calidad con las prácticas del profesorado, la investigación y la gestión.

Cuarto reto revertir los aspectos que afloraron en la auditoría de este año de poco avance en un nuevo plan de mejora para el recinto.

Quinto reto es la unificación de un formato de evaluación de las tutorías para elaborar el informe de acompañamiento de las prácticas docentes con unos parámetros medibles y que permitan comparar el rendimiento en torno al desarrollo de las competencias.

### **Agradecimientos**

Al proyecto ECALFOR por la pertinencia del congreso para presentar los productos obtenidos.

Agradecimiento a la Vicerrectoría de investigación del ISFODOSU

A Brenda zayas encargada de la Unidad de calidad de Rectoría del ISFODOSU

A Ronal De Jesús Mirabal Gómez miembro del grupo de investigación Innovación Educativa en Entornos virtuales.

### **Referencias bibliográficas**

- Ecalfor (2024). *Establecimiento de Unidades de Calidad para la formación básica del profesorado en la formación universitaria de países socios latinoamericanos, caribeños y europeos*. Ecalfor.eu. <https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2024/02/WP2-TASK-1-openscience.pdf>
- Isfodosu (2018). *Consejo académico 04-2018*.
- Isfodosu (2023a). *Gestor Documental*. [isfodosu.edu.do](https://www.isfodosu.edu.do).  
<https://www.isfodosu.edu.do/index.php/home/sistema-de-gestion-de-calidad>
- Isfodosu (2023b). *Informe de auditoría interna*.
- Isfodosu (2023c). *Informe: Planificación institucional*.
- Jesús Honorato, M. (2023). *Informe de revisión y evaluación planes de estudio*.
- Mescyt (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la Republica Dominicana*.

**ESTUDIO Y CARACTERIZACIÓN DE LOS EGRESADOS DE LA  
COHORTE 2021 DEL ISFODOSU. FORTALEZAS DEBILIDADES Y  
DEMANDAS DEL MERCADO LABORAL PARA LOS DOCENTES DE  
EDUCACIÓN**

**STUDY AND CHARACTERIZATION OF THE 2021 COHORT  
GRADUATES OF ISFODOSU: STRENGTHS, WEAKNESSES, AND LABOR  
MARKET DEMANDS FOR EDUCATION TEACHERS**

Edison J. Rodríguez D.

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)

[Edison.Rodriguez@isfodosu.edu.do](mailto:Edison.Rodriguez@isfodosu.edu.do)

Vladimir Figueroa

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)

[Vladimir.figueroa@isfodosu.edu.do](mailto:Vladimir.figueroa@isfodosu.edu.do)

Ivanna García

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)

[Ivanna.garcia@isfodosu.edu.do](mailto:Ivanna.garcia@isfodosu.edu.do)

**Resumen**

Para las Instituciones de Educación Superior, conocer las estadísticas de empleabilidad de sus egresados, saber los requerimientos presentados por los empleadores, constituye informaciones relevantes para mejorar la calidad institucional. Este estudio se enfocó en recopilar informaciones sobre la empleabilidad de egresados de la cohorte 2021 del ISFODOSU, así como en obtener información sobre su desempeño a través de entrevistas a los principales empleadores de los docentes y la percepción de los propios egresados sobre el ISFODOSU. El estudio contó con la participación de 238 egresados y 19 empleadores como parte de la muestra tomada para el mismo. Alrededor del 97.5% de los egresados de la cohorte se encontraban empleados en el área de docencia dos años después de su egreso. El 83.65% obtuvo su

primer empleo en un máximo de seis meses después de su egreso. A pesar de los buenos resultados, el estudio evidencia algunos aspectos a tomar en cuenta para continuar mejorando la calidad de la institución de educación superior.

**Palabras clave:** egresados, empleabilidad, desempeño.

#### **Abstract**

For higher education institutions, knowing the employment statistics of their graduates and understanding the requirements presented by employers is crucial information for improving institutional quality. This study focused on gathering information about the employability of graduates from the 2021 cohort of ISFODOSU, as well as obtaining information about their performance through interviews with the main employers of teachers and the graduates' own perceptions of ISFODOSU. The study included the participation of 238 graduates and 19 employers as part of the sample taken for it. About 97.5% of the graduates from the cohort were employed in the teaching field two years after graduation. 83.65% obtained their first job within a maximum of six months after graduation. Despite the good results, the study highlights some aspects to be considered for further improving the quality of the higher education institution.

**Keywords:** graduates, employability, performance.

**INFLUENCIA DE LOS VALORES EN EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO EDUCATIVO BÁSICO  
GENERAL LOUIS MARTINZ**

**INFLUENCE OF VALUES ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF  
STUDENTS AT THE LOUIS MARTINZ GENERAL BASIC EDUCATION  
CENTER**

Catalino González  
ISAE (Universidad de Panamá)  
[catalino24gonzalez@gmail.com](mailto:catalino24gonzalez@gmail.com)

**Resumen**

La investigación titulada “Influencia de los valores en el rendimiento académico de los estudiantes del Centro Educativo Básico General Louis Martinz” tiene como objetivo principal fomentar una cultura institucional que enfoque la práctica de los valores éticos y morales en la educación académica de los estudiantes de séptimo grado de este plantel.

El centro educativo está ubicado en el distrito de San Miguelito, comunidad de Pan de Azúcar, una población que actualmente se encuentra inmersa en una serie de situaciones que afectan la convivencia social y familiar, lo que repercute en la formación de los estudiantes; es por lo que, se debe contribuir a minimizar el riesgo social que día a día se vive.

A través de este estudio se desarrolla la implementación del proyecto “Las llaves del éxito” este proyecto motiva a adquirir valores para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del Centro Educativo; a su vez, no solo busca optimizar los resultados académicos de los estudiantes, sino también contribuir a su formación integral como personas éticas, responsables y comprometidas con el bien común.

En síntesis, el proyecto motiva a adquirir valores para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del Centro Educativo Básico General Louis Martinz.

**Palabras clave:** valores, rendimiento académico, currículo por competencias, transversalidad de los valores, planificación estratégica.

### **Abstract**

The main objective of the project entitled "Influence of values on the academic performance of students at the Louis Martinz General Basic Education Center" is to promote an institutional culture that focuses on the practice of ethical and moral values in the academic education of seventh grade students of that squad.

The educational center is in the district of San Miguelito, community of Pan de Azúcar, a population that currently lives immersed in a series of situations that affect social and family coexistence, which has an impact on the training of students. That is why the educational center must contribute to minimizing the impact on the social risk that they experience every day.

The project is based on the premise that teaching values is not only fundamental for the moral and ethical development of students, but also for their academic success. It focuses on the integration of values such as responsibility, honesty, respect, empathy, and perseverance in all areas of the curriculum, as well as on creating an inclusive and motivating school environment that encourages learning and personal growth.

In summary, the project motivates the influence of values on the academic performance of the students of the Louis Martinz General Basic Educational Center.

**Keywords:** values, academic performance, competency based curriculum, transversality of values, strategic planning.

**LA GESTIÓN DE POLÍTICAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES  
EN EL CONTEXTO BRASILEÑO: INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LA  
NECESIDAD DE REGULACIÓN ESTATAL**

**THE MANAGEMENT OF POLICIES FOR THE TRAINING OF  
TEACHERS IN THE BRAZILIAN CONTEXT: ARTIFICIAL INTELLIGENCE  
AND THE NEED FOR STATE REGULATION**

Márcia Lopes Reis

UNESP, Brasil

[malo.reis@uol.com.br](mailto:malo.reis@uol.com.br)

**Resumen**

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre los cambios en el contexto institucional universitario con la inserción de tecnologías generativas como la Inteligencia Artificial. El objetivo es analizar, más específicamente, las prácticas educativas y las tendencias en la formación de docentes en Brasil a partir de las nuevas regulaciones sobre cómo se implementan los cursos de educación a distancia. Desde 2022, las matrículas en la modalidad de educación a distancia representan casi el 40% del total del país. En estos porcentajes, más del 95% son titulados. Al mismo tiempo, los resultados de evaluaciones a gran escala como PISA resaltan la necesidad de cambiar uno de los factores que impactan directamente la calidad de la educación, a saber, la formación de docentes en la educación superior. Más recientemente, la introducción de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) generativa parece profundizar las brechas digitales y la inequidad de oportunidades para aquellos que forman parte del colectivo de la educación pública. Por ello, la 'presencialidad' en la estructura curricular vuelve como parte relevante en los procesos de formación del profesorado.

**Palabras clave:** educación, contexto institucional universitario, tecnologías generativas.

### **Abstract**

This work aims to reflect on the changes in the university institutional context with the insertion of generative technologies such as Artificial Intelligence. The aim is to analyze, more specifically, educational practices and trends in teacher training in Brazil based on the new regulations on how distance learning courses are implemented. The publication of new national curricular guidelines for teacher training courses has a direct impact on the profiles of graduates in a context of growth in this modality, especially in the post-pandemic period. Since 2022, enrollments in the distance learning modality represent almost 40% of the country's total. In these percentages, more than 95% are graduates. At the same time, the results of large-scale assessments such as PISA highlight the need for change in one of the factors that directly impact the quality of education, namely the training of teachers at higher education. More recently, the introduction of generative Artificial Intelligence (AI) tools seems to worsen the scenario and has accentuated the need to regulate 'in-person' in the curricular structure as a decisive factor for teacher training.

**Keywords:** education, university institutional contexto, generative Technologies.

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO UNA  
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA LOS ESTUDIANTES DEL IPT  
UNADRUSIA**

**INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION AS A LEARNING  
STRATEGY FOR STUDENTS AT IPT UNADRUSIA**

Emanuel Tomas Corpas Ruiz

ISAE (Panamá)

[emanuelcorpas@gmail.com](mailto:emanuelcorpas@gmail.com)

**Resumen**

El presente trabajo de investigación está basado en la creación de una propuesta para implementar una estrategia, que mejore el aprendizaje y motivación de los estudiantes indígenas del Instituto Profesional y Técnico Unadrusia y que a la vez contribuya en promover el respeto por su identidad cultural, la cual tiene como finalidad beneficiar a los estudiantes de las etnias indígenas y sobre todo que mejoren el rendimiento académico, permitiéndoles que se sientan cómodos en la institución educativa, que puedan comunicarse libremente y tener una autoestima adecuada, ya que la mayoría de estos estudiantes tienen muchas dificultades para comprender los conceptos y las instrucciones en un idioma que no dominan. Esta investigación será desarrollada como una investigación descriptiva, dado que se describirá la realidad actual de los estudiantes de las etnias Emberá y Wounaan al conocer sus opiniones, necesidades y experiencias que han tenido en los espacios del Instituto Profesional y Técnico Unadrusia, también tendrá un diseño cuantitativo y no experimental, se utilizarán técnicas de recolección de datos, tales como la encuesta presencial a los estudiantes y la observación directa en el área en donde transcurren los procesos educativos; con la implementación de una estrategia que sea integral e inclusiva se espera que se mejore el aprendizaje y la motivación de los estudiantes indígenas pertenecientes al Instituto Profesional y Técnico Unadrusia, se espera obtener buenos resultados, de tal modo que se pueda generar un impacto positivo en la vida de cada estudiante y en todos los ámbitos, incluyendo el personal, académico y profesional.

**Palabras clave:** Cultura, estudiantes, etnia, indígenas, rendimiento académico.

**Abstract**

This research work is based on creating a proposal to implement a strategy that improves the learning and motivation of indigenous students at the Unadrusia Professional and Technical Institute while contributing to promoting respect for their cultural identity. It aims to benefit students from indigenous ethnic groups and, above all, to improve their academic performance, allowing them to feel comfortable in the educational institution, communicate freely, and have adequate self-esteem, as most of these students have many difficulties understanding concepts and instructions in a language they do not master. This research will be developed as a descriptive study, as it will describe the current reality of students from the Emberá and Wounaan ethnic groups by understanding their opinions, needs, and experiences in the spaces of the Unadrusia Professional and Technical Institute. It will also have a quantitative and non-experimental design, using data collection techniques such as face-to-face surveys with students and direct observation in the area where educational processes take place. With the implementation of a comprehensive and inclusive strategy, it is expected that the learning and motivation of indigenous students belonging to the Unadrusia Professional and Technical Institute will improve. Good results are expected, in such a way that a positive impact can be generated in the life of each student in all areas, including personal, academic, and professional.

**Keywords:** Culture, students, ethnicity, indigenous, academic performance.

## **LAS LLAVES DEL ÉXITO**

### **THE KEYS TO SUCCESS**

Catalino González

ISAE (Universidad de Panamá)

[catalino24gonzalez@gmail.com](mailto:catalino24gonzalez@gmail.com)

#### **Resumen**

El objetivo de la propuesta de intervención de este proyecto denominado “Las Llaves del Éxito” es implementar desde las distintas asignaturas el currículum por competencias mediante la transversalidad de los valores éticos y morales por medio de estrategias de evaluación que permitan evidenciar la aplicación de los valores en una sana convivencia, que motive al estudiantado a estar en un centro educativo donde se sienta feliz y quiera aprender para destacarse como un gran ser humano.

Para ello es necesaria la planificación estratégica, promoviendo acciones conjuntas como equipo, que puedan ser medibles y que permitirán construir una cultura institucional sólida y firme.

Dentro de las acciones a implementar están la jornada de capacitación “Transversalidad de los valores”, que consiste en la capacitación para la planificación secuencial desde las distintas asignaturas y los espacios de reflexión para la evaluación periódica trimestral de los avances del proyecto, con los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia), considerando los avances (facilitadores) o limitaciones (obstaculizadores) del proyecto.

La propuesta de proyecto nace de la inquietud general que hay en la sociedad y en especial en los centros educativos, al detectar el bajo rendimiento académico de los estudiantes que se refleja en los informes estadísticos del plantel producto de sus evaluaciones, la conducta con toda la comunidad educativa y la preocupación en que las nuevas generaciones serán las que tomarán las riendas de esta sociedad. Sin lugar a duda, es una tarea compleja, puesto que no se puede cambiar una comunidad educativa de la noche a la mañana, pero se pueden realizar acciones tendientes a mejorar la cultura organizacional del centro educativo que impacte en el estudiantado.

**Palabras clave:** estrategias de evaluación, propuesta de intervención, educaciónvalores éticos y morales.

### **Abstract**

The objective of the intervention proposal of this project called "The Keys to Success" is to implement a competency-based curriculum across different subjects through the transversality of ethical and moral values using evaluation strategies that allow demonstrating the application of values in a healthy coexistence, motivating students to be in an educational center where they feel happy and want to learn to stand out as great human beings.

For this, strategic planning is necessary, promoting joint actions as a team that can be measurable and will allow building a solid and firm institutional culture.

Among the actions to be implemented are the training day "Transversality of Values," which consists of training for sequential planning across different subjects and reflection spaces for quarterly periodic evaluation of the project's progress, with actors from the educational community (administrators, teachers, students, and parents), considering the progress (facilitators) or limitations (obstacles) of the project.

The project proposal arises from the general concern in society and especially in educational centers, upon detecting the low academic performance of students reflected in the statistical reports of the school as a result of their evaluations, behavior with the entire educational community, and concern that new generations will be the ones taking the reins of this society. Undoubtedly, it is a complex task, as an educational community cannot be changed overnight, but actions can be taken to improve the organizational culture of the educational center that impacts the student body.

**Keywords:** evaluation strategies, intervention proposal, education, ethical and moral values.

## **ROL DEL DIRECTOR EN EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DIGITALES**

### **ROLE OF THE DIRECTOR IN ACHIEVING SIGNIFICANT LEARNING THROUGH DIGITAL STRATEGIES**

Gilma M. Atencio

ISAE (Panamá)

[gilmaatencio0171@gmail.com](mailto:gilmaatencio0171@gmail.com)

#### **Resumen**

El objetivo fundamental de este proyecto de investigación es describir el rol del Director del Centro Educativo como gestor para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en el Colegio Secundario Gatuncillo, donde las estadísticas reflejan altos índices de fracasos y deserción escolar, evidenciando que existe una crisis en el aprendizaje que requiere de la implementación de nuevas estrategias acordes a las necesidades e intereses de los alumnos.

La falta de motivación en los educandos representa un obstáculo para poder aprender, y por consiguiente limita la labor diaria del docente. Hay que recalcar que existen las diferencias individuales y que todos los alumnos no aprenden al mismo ritmo ni estilo, que es importante dedicarles más tiempo a unos que a otros. Vale la pena señalar que el proyecto tiene la intención de señalar el uso de las tecnologías, como un factor que puede impulsar o potenciar la motivación del estudiantado para disminuir el fracaso o deserción escolar; sin embargo, persisten los problemas familiares, hogares disfuncionales, el factor económico, la falta de apoyo de los padres de familia en el quehacer educativo de cada discente; los cuales constituyen elementos que inciden también en la falta de motivación del estudiantado en su proceso de aprendizaje.

Es importante, el uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje interactivo del estudiante y docente. Es decir, el material interactivo y audiovisual, que incluya la participación activa de los alumnos. El uso de la Tics en la educación supone una forma diferente y atractiva de realizar actividades escolares. Además, esta herramienta contribuye a que tenga una preparación para que puedan insertar en el campo laboral.

Los Centros Educativos que emplean herramientas digitales durante el aprendizaje facilitan una mayor motivación por parte de sus alumnos. La manera en que un estudiante aprende, no solo depende de la inteligencia o de su educación anterior, sino de su estilo de aprendizaje.

La motivación durante el aprendizaje de los estudiantes facilita el logro de los objetivos académicos y la mejora del rendimiento escolar. Debe tomarse en cuenta por la administración del Centro Educativo; y por consiguiente, por los profesores, con el objetivo de incentivar el interés de los alumnos en su educación y favorecer el mejoramiento escolar. Un estudiante con motivación conseguirá buenos resultados y demostrará un mayor interés en seguir con su preparación, y alcanzará sus metas a pesar de ser complejas.

La investigación tiene un diseño mixto de tipo descriptivo, se lleva a cabo a través de técnicas como: la observación y encuesta dirigida a estudiantes y docentes; sus resultados se presentan mediante gráficas que son analizadas e interpretadas de acuerdo al resultado de cada pregunta.

**Palabras claves:** Aprendizaje significativo, estrategias didácticas, tecnologías digitales, motivación, mejoramiento escolar.

### **Abstract**

The fundamental objective of this research project is to describe the role of the director of the educational center as a manager for the use of information and communication technologies (ICTs) at the Gatuncillo Secondary School where the statistics reflect high rates of failure and school dropout, showing that there is a crisis in learning that requires the implementation of new strategies according to the needs and interests of the students.

The lack of motivation in students represents an obstacle to learning and consequently limits the teacher's daily work. It must be emphasized that individual differences exist and that all students do not learn at the same pace or style, and that it is important to dedicate more time to some than to others. It is worth noting that the project intends to point out the use of technologies as a factor that can promote or enhance the motivation of students to reduce failure or drop out of school, however, family problems persist, dysfunctional homes, the factor economic, the lack of support

from parents in the educational work of each student, which constitute elements that also affect the lack of motivation of the students in their learning process.

The use of technological resources for interactive learning of the student and teacher is important. That is, interactive and audiovisual material, which includes the active participation of students. The use of ICTs in education is a different and attractive way of carrying out school activities. In addition, this tool contributes to their preparation so that they can enter the labor field. Educational centers that use digital tools during learning facilitate greater motivation on the part of their students. The way a student learns depends not only on intelligence or previous education, but on their learning style.

Motivation during student learning facilitates the achievement of academic objectives and the improvement of school performance. It must be taken into account by the administration of the educational center and consequently by the teachers, with the aim of encouraging students' interest in their education and promoting school improvement. A motivated student will achieve good results and will demonstrate greater interest in continuing with their preparation and will achieve their goals despite being complex.

The research has a mixed descriptive design, it is carried out through techniques such as: observation and survey directed at students and teachers. Its results are presented through graphs that are analyzed and interpreted according to the result of each question.

**Keywords:** Meaningful learning, teaching strategies, digital technologies, motivation, school improvement.

**SIMPOSIO: FORMACIÓN DE CALIDAD DE LOS FORMADORES  
DESDE LA EXPERIENCIA ECALFOR**

**SYMPOSIUM: QUALITY TRAINING OF TRAINERS FROM THE  
ECALFOR EXPERIENCE**

Coordinadora: Marisa Montesano de Talavera  
Convenio Andrés Bello (CAB)/Centro de Investigación en  
Innovación Educativa, Ciencia y Tecnología (CIIECYT), Panamá  
[mmdetalavera@talamon.net](mailto:mmdetalavera@talamon.net)

Ulina Mapp  
ISAE Universidad, Panamá  
[mappreid@gmail.com](mailto:mappreid@gmail.com)

Adlin de Jesús Prieto Rodríguez  
UDLA, Ecuador  
[adlin.prieto@udla.edu.ec](mailto:adlin.prieto@udla.edu.ec)

Sofía Zevallos  
UDLA, Ecuador)  
[sofia.zevallos@udla.edu.ec](mailto:sofia.zevallos@udla.edu.ec)

Marisa del Socorro Zaldívar Acosta  
UADY, México  
[marisa.zaldivar@correo.uady.mx](mailto:marisa.zaldivar@correo.uady.mx)

Juanita de la Cruz Rodríguez Pech  
UADY, México  
[ropech@correo.uady.mx](mailto:ropech@correo.uady.mx)

Marcia Lopes Reis

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

[marcia.reis@unesp.br](mailto:marcia.reis@unesp.br)

### **Resumen del simposio**

El simposio “Formación de calidad de los formadores desde la experiencia ECALFOR” reúne a cuatro especialistas que han enfocado la experiencia de ECALFOR desde distintos ángulos, dado el objeto fundamental del mismo que es la calidad de la formación de profesores en países de América Latina y los perfiles que pueden ser garantía de la calidad de tales formaciones. Estos perfiles exploraron inicialmente desde las competencias digitales que demanda el educador del siglo XXI según la UNESCO, presentado en la ponencia la “formación de competencias digitales en instituciones de educación superior del proyecto ECALFOR”, para valorar cuánto se apegan o dispersan de las que están obteniendo los egresados. Con esa aproximación a un grupo de saberes luego se hizo la mirada sobre los “cambios curriculares y aseguramiento de la calidad en la formación del profesorado en tres universidades latinoamericanas”. Con la revisión de los planes de estudio y los contenidos curriculares de los programas que se imparten en las universidades que se sometieron a tal ejercicio, dos de Panamá, una de Ecuador y otra de México; este acercamiento permitió al grupo plantearse la pregunta sobre esa “formación de formadores: ¿Quién los forma?” puesto que se analizaron los resultados para indagar quiénes son los profesionales que forman, a esos nuevos docentes, y la evaluación que se hace de ellos para la mejora de la enseñanza que realizarán. Finalmente, se ha reflexionado sobre el “desarrollo de competencias para la formación de profesores en tiempo de inteligencia artificial (IA) en América Latina”, con las consideraciones de esas competencias sociales que adquieren los estudiantes que serán educadores, para el manejo ético de la inteligencia artificial y todo lo digital empleado en la didáctica de hoy.

**Palabras clave:** educación para todos-competencias sociales-competencias digitales-currículo-evaluación docente

### **Summary of the Symposium**

The symposium “Quality training of trainers from the ECALFOR experience” brings together four specialists who have approached the ECALFOR experience from different angles, given its fundamental objective, which is the quality of teacher training in Latin American countries and the profiles that can be a guarantee of the quality of such training. These profiles were initially explored from the digital skills demanded by the educator of the 21st century according to UNESCO, presented in the presentation "training of digital skills in higher education institutions of the ECALFOR project", to assess how much they adhere to or disperse from those that are obtaining the graduates. With this approach to a group of knowledge, we then looked at “curriculum changes and quality assurance in teacher training in three Latin American universities.” With the review of the study plans and curricular contents of the programs taught in the universities that underwent such an exercise, two from Panama, one from Ecuador and another from Mexico. This approach allowed the group to ask the question about this “training of trainers: Who trains them?” since the results were analyzed to investigate who are the professionals who train these new teachers, and the evaluation that is made of them to improve the teaching they will carry out. Finally, we have reflected on the “development of competencies for the training of teachers in the time of artificial intelligence (AI) in Latin America”, with the considerations of those social competencies that students who will be educators acquire, for the ethical management of artificial intelligence and everything digital used in today's teaching.

**Keywords:** education for all-social skills-digital skills-curriculum-teacher evaluation

**FORMACIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES EN INSTITUCIONES  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL PROYECTO ECALFOR**

**DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCIES IN HIGHER  
EDUCATION INSTITUTIONS OF THE ECALFOR PROJECT**

Ulina Mapp

ISAE Universidad, Panamá

[mappreid@gmail.com](mailto:mappreid@gmail.com)

**Resumen**

El uso de la tecnología y herramientas digitales presentes en los procesos educativos durante los años 2020 a 2022, dieron apertura a cambios en los enfoques pedagógicos que utilizaba el docente y, a su vez, en el desarrollo de las competencias digitales durante la formación. En ese análisis comparativo de las competencias que propone la UNESCO para el educador del siglo XXI, en cuatro universidades del proyecto ECALFOR se revisaron las asignaturas de los planes de estudio que desarrollaban competencias digitales para valorar, el dominio de las mismas en las distintas áreas del saber. Los resultados indicaron que varias de las asignaturas de esos planes servían para reforzar las competencias digitales genéricas, que en la mayoría de casos traían los estudiantes sin embargo, esas asignaturas no se enfocaban en las herramientas digitales para áreas específicas del conocimiento que el docente tendrá que no solos manejar sino también enseñar. Esas habilidades debenser, desde los planes de estudio para formadores las que se desarrollen porque son las que exige un ciudadano global, orientado en las nuevas tendencias y que permitirá a quien aprende, desarrollar procesos metacognitivos para enfrentar la realidad del cambiante mundo de hoy.

**Palabras Clave:** competencias digitales, procesos educativos, formadores, herramientas digitales, procesos metacognitivos.

### **Abstract**

The use of technology and digital tools present in educational processes during the years 2020 to 2022 opened the way for changes in the pedagogical approaches used by teachers and, in turn, in the development of digital competencies during training. In this comparative analysis of the competencies proposed by UNESCO for the 21st-century educator, in four universities of the ECALFOR project, the subjects of the study plans that developed digital competencies were reviewed to assess their mastery in different areas of knowledge. The results indicated that several of the subjects in these plans served to reinforce generic digital competencies, which in most cases students brought with them; however, these subjects did not focus on digital tools for specific areas of knowledge that the teacher will have to not only manage but also teach. These skills should be, from the study plans for trainers, the ones that are developed because they are what a global citizen demands, oriented in new trends and that will allow the learner to develop metacognitive processes to face the reality of today's changing world.

**Keywords:** digital competencies, educational processes, trainers, digital tools, metacognitive processes.

**Introducción y objetivo.** Las competencias digitales permiten al estudiante de educación superior el acceso y la evaluación de información, a partir de la lectura y el análisis crítico de documentos; facilita una comunicación fluida y la colaboración en entornos virtuales que cada vez aumenta su uso en las aulas de clases a nivel sincrónico o asincrónico.

**Desarrollo.** Las competencias digitales en los ámbitos universitarios es de suma importancia en la educación actual y del futuro; sirven para hacer un uso seguro, crítico y creativo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el ocio, la inclusión, o la participación en la sociedad, por lo que son un elemento intrínsecamente importante para lograr una alta calidad académica en la universidad. (Rocío Elizabeth Duarte Ayala, 2021)

El docente universitario requiere acortar las brechas existentes de equidad e inclusión, por lo que el uso de la tecnología es un desafío pendiente en el sistema educativo. Para lograr el cambio y ofertar mejores oportunidades sobre todo a las mujeres, jóvenes y a la niñez se debe promover el uso de las herramientas tecnológicas

para el aprendizaje porque ayuda al estudiante a la resolución de problemas de manera creativa y media en los procesos metacognitivos del estudiante.

Sin embargo, el tema para formar en STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática, por sus siglas en inglés) para empoderar a más mujeres y niñas en el área científica aún requiere de políticas que permitan su desarrollo. De igual forma, los estándares del uso de la tecnología debe integrarse con la pedagogía, el sistema de evaluación docente, el currículo y la formación de docentes como una política educativa que en su desarrollo logre que los ciudadanos tengan competencias digitales para enfrentar los nuevos retos de una sociedad globalizada.

Cuando se aborda la competencia digital nos referimos a la capacidad para usar los ordenadores o dispositivos electrónicos para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y a su vez, para la comunicación y participación en redes colaborativas mediante el uso del internet.

El uso de la tecnología y herramientas digitales presentes en los procesos educativos durante el periodo 2022-2024 dieron apertura a cambios en los enfoques pedagógicos que utilizaba el docente y, a su vez, en el desarrollo de las competencias digitales durante la formación, ya que promueve un aprendizaje autónomo, relevante y enriquecedor con la adquisición de habilidades que son transferibles y a su vez, prácticas en la medida que ambos actores docentes y estudiantes logren estar actualizados y capacitados de forma permanente a los avances que se dan en la tecnología.

Mediante el uso del internet se presentan algunas ventajas al estudiante, tal como: facilidad para el acceso a recursos educativos, fomento al desarrollo de criterio personal que le permita filtrar la información y ser más interactivo, se promueve la aparición de nuevos espacios de debates, foros y grupos de trabajo colaborativos, hay mayor flexibilidad para que se mantengan conectados sin dependencia del tiempo y del espacio, están más conectados a la realidad al finalizar sus estudios, por ende, cuentan con una mayor interacción que con los modelos tradicionales de enseñanza.

En ese análisis comparativo de las competencias que propone la UNESCO para el educador del siglo XXI (Lion, 2019), se enfatiza en el desarrollo de políticas que integren las tecnologías al contexto, al currículo y a las competencias digitales acorde a los desafíos para la resolución de problemas, pensamiento lógico y crítico, toma de

decisión, investigación, trabajo en equipo y colaborativo, aunado a las habilidades del futuro profesional de la educación. Sin embargo, es una temática que requiere de mucho trabajo ya que la misma no se ha implementado en todas las instituciones educativas, como un motor para el desarrollo del talento humano.

A partir de lo planteado, se revisó los planes de estudio de cuatro universidades para verificar si tenían contemplado alguna asignatura específica para el logro de competencias digitales o si se presenta como un eje transversal a lo largo de la formación del futuro docente para valorar, el dominio de las mismas en las distintas áreas del saber, en especial el saber digital.

**Conclusiones.** Los resultados indicaron que varias de las asignaturas servían para reforzar las competencias digitales genéricas, que en la mayoría de casos traían los estudiantes, sin embargo, los docentes no se enfocan en el uso de las herramientas digitales para áreas específicas del conocimiento que el docente tendrá que manejar sino también enseñar. Esas habilidades deben ser visibles, desde los planes de estudio para formadores porque son las que se exige hoy, para el logro de un ciudadano global, orientado en las nuevas tendencias y que permitirá a quien aprende, desarrollar procesos metacognitivos para enfrentar la realidad del cambiante mundo en que se vive..

**CAMBIOS CURRICULARES Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD  
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TRES UNIVERSIDADES  
LATINOAMERICANAS**

**CURRICULAR CHANGES AND QUALITY ASSURANCE IN TEACHER  
TRAINING IN THREE LATIN AMERICAN UNIVERSITIES**

Adlin de Jesús Prieto Rodríguez

UDLA, Ecuador

[adlin.prieto@udla.edu.ec](mailto:adlin.prieto@udla.edu.ec)

Sofía Zevallos

(Universidad de Las Américas, Ecuador)

[sofia.zevallos@udla.edu.ec](mailto:sofia.zevallos@udla.edu.ec)

**Resumen**

La evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior implica analizar componentes que abarcan aspectos de su funcionamiento y desempeño. Uno de ellos, relacionado con la calidad académica, es el del currículo que actúa como el plan de estudios que define la formación inicial y profesional de los estudiantes. A partir de lo anterior y de la propuesta de la UNESCO sobre las competencias para el siglo XXI, esta ponencia se propone analizar comparativamente los planes de estudios de tres universidades latinoamericanas Universidad Autónoma de Yucatán (México), Universidad Autónoma de Chiriquí (Panamá) y Universidad de Las Américas (Ecuador) que forman docentes para, desde la revisión de los objetivos, el perfil de egreso y la malla curricular, precisar cómo responden a estas competencias del siglo XXI.

**Palabras clave:** currículo; formación docente; perfiles del siglo XXI, aseguramiento de la calidad, Latinoamérica.

**Abstract**

The evaluation of the quality of higher education institutions involves analyzing components that encompass aspects of their functioning and performance. One of these,

related to academic quality, is the curriculum that acts as the study plan that defines the initial and professional training of students. Based on the above and UNESCO's proposal on 21st-century competencies, this paper aims to comparatively analyze the curricula of three Latin American universities: Universidad Autónoma de Yucatán (Mexico), Universidad Autónoma de Chiriquí (Panama), and Universidad de Las Américas (Ecuador) that train teachers. Through the review of objectives, graduate profiles, and curricular structure, it aims to specify how they respond to these 21st-century competencies.

**Keywords:** curriculum; teacher training; 21st-century profiles, quality assurance, Latin America.

**Introducción y objetivo.** En el marco del proyecto “Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación” (ECALFOR), se han realizado una serie de estudios alrededor del punto central desde el que se articulan los objetivos de este: la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria impartida en determinadas instituciones de educación superior (IES) de América Latina y Caribe (ALC) (Lorenzo Quiles y Lendínez, s.f). Entre ellos, el *Informe de Análisis de Necesidades de Formación del Profesorado Activo de Educación Primaria y Secundaria mediante la Opinión de Docentes Universitarios de América Latina y el Caribe* que es el punto de partida de esta ponencia. En él se precisan, desde una fundamentación teórica, las dimensiones que un buen docente debe poseer. Para, posteriormente, consultar al respecto a profesionales del área, pertenecientes a los países miembros del proyecto de ALC, a través de un cuestionario *ad hoc* validado. Los resultados indican que, de las siete dimensiones contempladas, que incluyen las áreas académica, gestión y ambiente de aula, gestión curricular, pedagógica y psicopedagógica, científico-tecnológica, personal y social, y responsabilidades personales, las cuatro primeras se encuentran bien establecidas; no obstante, es necesario continuar desarrollando las restantes (Álvarez et al., 2002).

Estas dimensiones aluden a diversos aspectos. La *científico-tecnológica* va más allá de un manejo instrumental de la tecnología, se refiere al uso didáctico de herramientas tecnológicas y a la integración de las TIC en la planificación curricular, así como en el fomento de un pensamiento crítico y científico-tecnológico en los

estudiantes. La *personal y social* aglutina elementos como la ética, el liderazgo, la inteligencia emocional y la formación en valores en el ámbito docente. Se enfoca en cómo estos elementos deben integrarse con la instrucción académica, promoviendo una enseñanza transversal que impulse la reflexión ética en los estudiantes, basada en el ejemplo del docente. Por su parte, la de *responsabilidades personales* abarca las habilidades, destrezas y actitudes que distinguen a los profesionales de la docencia, incluyendo la reflexión sobre la enseñanza, la gestión de expedientes, la comunicación con las familias, la participación en la comunidad profesional, el desarrollo profesional continuo y la demostración de profesionalidad. También se considera la colaboración con colegas, la integración con los padres y la adopción de prácticas pedagógicas eficaces (Álvarez et al., 2002).

El detenernos brevemente en estas dimensiones nos permite repensar una de las recomendaciones planteadas en el informe mencionado: “la formación de los formadores de la educación debe contemplar el desarrollo integral de las personas, la capacitación continua, así como el fortalecimiento e incremento de habilidades, destrezas y competencias” (Álvarez et al., 2002, p. 49). No es gratuito el énfasis en la formación de los docentes y en su importancia para contribuir con el logro del objetivo de desarrollo sostenible número 4 de la Agenda 2030 de la ONU (2015): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos”. Un objetivo cuya consecución demanda mucho más que “garantizar que todos los docentes cuenten con las calificaciones mínimas requeridas para su profesión” (ONU, 2023, p. 21) y “el aumento de la cantidad de docentes” (ONU, 2023, p. 20).<sup>1</sup> Recordemos que una enseñanza de calidad implica contar con docentes de calidad, con profesionales de la docencia formados para “trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada vez más diversos y difíciles” (Sales, 2006, p. 11), como lo actuales. Necesitamos docentes que sean facilitadores del aprendizaje, personas adaptativas, inspiradoras, ejemplares y colaborativas (Molina-García et al., 2024, p. 35).

---

<sup>1</sup> Al respecto, la ONU (2023) señala que “Para cumplir con el Objetivo 4, la financiación de la enseñanza debe convertirse en una prioridad de las inversiones nacionales. Además, son esenciales las medidas como la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, el aumento de la cantidad de docentes, la mejora de las infraestructuras escolares básicas y la adopción de la transformación digital” (p. 20).

Desde el marco teórico que se abordó para el estudio, el currículo se entendió como “el programa o documento oficial emanado por el Estado o institución donde están expresados las asignaturas y contenidos que ordenarán los procesos educativos” (Sacristán, 1998, citado por Becerra, 2016, p.186), es un componente fundamental en la formación inicial y profesional de los docentes, y desempeña un papel crucial en la garantía de calidad académica. Su diseño y ejecución impactan directamente en la preparación de los futuros profesionales de la educación e influyen en su capacidad para enfrentar los desafíos educativos y en su efectividad en el aula. Pues es “el plan para aplicar en las aulas” y traza lo que debe enseñarse en ellas, el cómo y los resultados a esperar (Contreras Domingo, 2021, p. 663). Para decirlo de otro modo, este plan configura al futuro docente y al modo en que ejercerá su práctica profesional. Por eso, ha sido considerado no sólo uno de los problemas de la formación docente inicial sino también uno de los desafíos a afrontar en tanto posibilite responder a la dificultad e impredecibilidad de las situaciones que surgen en las escuelas y en las aulas en contextos escolares diversos con problemas sociales y culturales variados (Vezub, 2007). Para contribuir con ello, es necesario “ampliar la formación docente inicial hacia nuevos temas, problemas y áreas” (Vezub, 2007, p. 21), pues actualmente “las necesidades de formación profesional no se agotan en la disponibilidad de unos conocimientos disciplinares actualizados, ni en el manejo de una serie de procedimientos didácticos necesarios para efectuar la enseñanza” (Vezub, 2007, p. 11).

De ahí que para aportar con la “calidad de los docentes mediante una formación de calidad” (UNESCO-OREALC, 2017, p. 11), la UNESCO-OREALC (2018), en el marco del seguimiento de los avances en el objetivo 4 de la agenda 2030, haya realizado un estudio sobre la *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina*.<sup>2</sup> En él, se enfatiza la importancia de mejorar la calidad de los programas de formación docente en función de preparar a los futuros formadores

para “la enseñanza efectiva de las denominadas ‘habilidades y competencias Siglo XXI’” (UNESCO-OREALC, 2018, p. 14). Entendiendo por ellas al conjunto de

---

<sup>2</sup> Este estudio es un diagnóstico y análisis comparativo de instituciones en siete países de América Latina acerca de la formación inicial de profesores de educación primaria en competencias del siglo XXI y pedagogías inclusivas. Presenta un análisis de las políticas nacionales que regulan la formación inicial de docentes, así como de las oportunidades educativas relacionadas con los temas del estudio en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, México y Perú.

capacidades y conocimientos esenciales para que los individuos puedan desenvolverse con éxito en un mundo cada vez más complejo, interconectado y tecnológicamente avanzado. Estas habilidades van más allá de las competencias tradicionales, como la lectura, escritura y matemáticas, e incluyen aspectos que son cruciales en el contexto contemporáneo (UNESCO-OREALC, 2018).

A partir de la propuesta de Darling-Hammond (2012) sobre las características de las competencias para el siglo XXI, de los cuatro pilares de la educación planteados en el Informe Delors de UNESCO (1994), de la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (a principios de la década pasada), de una definición más actual del National Research Council de Estados Unidos (Pellegrino y Hilton, 2012), de una adaptación latinoamericana alineada con estas definiciones (ATC21S, 2010), y siguiendo la clasificación del National Research Council de Estados Unidos (Pellegrino y Hilton, 2012), la UNESCO-OREALC (2018) propuso un modelo de competencias a partir de tres dimensiones: cognitivas, intrapersonales e interpersonales. Estas dimensiones se desdoblaron en competencias y habilidades que se traducirán en competencias sociales como la colaboración para el trabajo, la ciudadanía local y global, la responsabilidad social; en competencias individuales que se verán con las anteriores tales como el pensamiento reflexivo y crítico, la creatividad y posibilidad para innovar o manejar la tecnología e información para mostrar procesos de comunicación asertivos y complejos.

De forma general se puede observar que, en términos numéricos, predominan las competencias cognitivas; no obstante, en líneas generales, se apuesta por una formación humanista. En las competencias planteadas, observamos ciertos paralelismos con las dimensiones mencionadas al inicio. La competencia de *apropiación de tecnologías digitales* se relaciona con la dimensión *científico-tecnológica*, las *habilidades personales* y la *colaboración* con la dimensión *personal y social*, mientras que el *pensamiento reflexivo* y la *ciudadanía local, nacional y global* se vinculan con la dimensión de *responsabilidades personales*. La competencia de *responsabilidad social* se situaría entre las últimas dimensiones.

### **Desarrollo**

Para retomar la interrogante planteada sobre qué debe saber un docente para insertarse en el sistema educativo en el siglo XXI, analizaremos comparativamente los

planes de estudio de las licenciaturas en educación que forman maestros para la escuela primaria de tres universidades latinoamericanas: la Universidad Autónoma de Yucatán (México), la Universidad Autónoma de Chiriquí (Panamá) y la Universidad de Las Américas (Ecuador). A partir de la revisión de los objetivos educativos, el perfil de egreso y la malla curricular, que son las dimensiones consideradas para el análisis, nos proponemos precisar cómo estos planes de estudio responden a las competencias del siglo XXI. Esto lo haremos siguiendo una metodología cualitativa de corte documental. La muestra fue escogida a partir del criterio deliberado no probabilístico de “casos extremos o atípicos” (Flick, 2007) que permite explorar cómo cada institución, en su contexto específico, aborda las competencias del siglo XXI. Al seleccionar universidades con enfoques potencialmente divergentes, se busca revelar las distintas formas en que estas competencias son integradas y adaptadas, lo que enriquece el análisis al ofrecer una perspectiva más amplia y diversa sobre las respuestas educativas en diferentes entornos.

En cuanto a las fuentes de información se revisaron algunos productos del paquete de trabajo 1 de ECALFOR, específicamente *Diseño, Desarrollo y Marco para la Evaluación Comparativa de los Títulos de Formación del Profesorado Latinoamericano y Caribeño* (Estrada Vidal et al., 2022) e *Informe de Resultados de la Evaluación Comparativa de los Títulos de Formación del Profesorado Latinoamericano y Caribeño* (Belmonte Otero et al., 2022), el estudio de Montesano et al. (2024) que comprende la dimensión científico-tecnológica y analiza las competencias digitales de los estudiantes de las carreras de Educación de las IES seleccionadas y las páginas web de cada universidad.

En el caso de México, la formación de maestros normalistas sigue vigente y está encabezada por la Universidad Pedagógica Nacional, conocida antes como Escuela Normal. Esta formación ha expandido considerablemente sus áreas de acción, extendiéndose también a universidades que ofrecen programas de formación docente a nivel de licenciatura como la **Universidad Autónoma de Yucatán (UDUAY)** (Montesano et al., 2024). En esta ponencia, analizaremos la Licenciatura en Educación de la UDUAY, en su campus de Mérida.

Desde el plan de estudios de la Licenciatura en Educación de la UADY el perfil de egreso de la licenciatura comprende cuatro competencias de egreso: docencia,

currículo, administración y orientación. Además de las veintidós competencias genéricas para todos sus egresados y las competencias disciplinares específicas para quienes egresan del campus de ciencias sociales, socioeconómicas y administrativas. En líneas generales, las competencias de egreso indican que la formación de los estudiantes se orienta a desarrollar propuestas de intervención en diversos espacios y en diferentes niveles y modalidades educativas, utilizando de manera crítica las bases teóricas y metodológicas pertinentes, desde lo ético. Se enfatiza una perspectiva generalista en la formación, que no se centra en un nivel educativo específico, como la educación básica, media o superior. En su lugar, la formación se enfoca en la intervención en procesos educativos de manera amplia, proporcionando a los estudiantes experiencias que les permitan entender y abordar las circunstancias y requerimientos de distintos niveles y modalidades educativas, tal como se detalla en las competencias de egreso (Belmonte Otero et al., 2022).

En relación con el plan de estudios y la malla curricular, el primero está conformado por “asignaturas obligatorias, optativas y libres, así como por el servicio social y la práctica profesional” (Belmonte Otero et al., 2022, p. 62) y la estructura curricular se articula del siguiente modo:

“N.º de periodos académicos ordinarios: 8 semestres (4 años)

N.º de semanas por periodo académico: 16 semanas por cuatrimestre

N.º total de asignaturas: 36 asignaturas obligatorias

N.º total horas/crédito de la carrera: 4,368 horas / 237 créditos”.

(Montesano et al., 2024, p. 131)

Al revisar la malla curricular de la carrera en la UADY (2024), específicamente las asignaturas obligatorias, pudimos detectar las siguientes relacionadas con las competencias del siglo XXI:

- En cuanto al *pensamiento crítico y reflexivo*, aunque corresponden a dos categorías distintas, pueden ser abordados simultáneamente. Las asignaturas Filosofía de la educación (1er semestre), Historia de la educación en México (1er semestre), Cultura maya (2do semestre), Fundamentos sociológicos y antropológicos de la educación (2do semestre) y Política y legislación educativa mexicana (2do semestre) están alineadas con

estas competencias, ya que promueven el análisis profundo, la evaluación crítica de teorías y conceptos educativos, y el razonamiento lógico. En estas materias, los estudiantes interpretan, analizan, evalúan y critican ideas.

- No se identifica ninguna asignatura con una denominación que sugiera la directamente la competencia de *creatividad e innovación*; sin embargo, existen diversas materias relacionadas con el diseño de proyectos y programas, lo que implica repensar lo ya realizado, generar nuevas ideas y proponer soluciones innovadoras en un contexto educativo específico.

- En relación con la *resolución de problemas*, las asignaturas Teoría y metodología de las ciencias de la educación (2do semestre), Métodos cuantitativos en investigación educativa (3er semestre), Métodos cualitativos en investigación educativa (4to semestre), Diseño de programas de capacitación (5to semestre) y Adaptaciones curriculares (8vo semestre) permiten a los estudiantes analizar situaciones, sintetizar información, evaluar opciones y tomar decisiones efectivas, especialmente en contextos donde las soluciones no son obvias. Estas materias también contribuyen al *manejo de la información*, ya que no solo posibilitan el acceso, la evaluación y el uso de información de manera crítica y precisa, sino también la gestión de grandes cantidades de información y su transformación en conocimiento útil para la práctica educativa.

- La competencia de *comunicación*, aunque transversal, se concentra en Redacción de textos académicos en educación (1er semestre) y Proyectos educomunicativos (7mo semestre). La competencia comunicativa es esencial para cualquier profesional. A través de estos cursos, los estudiantes desarrollan habilidades para expresar ideas con claridad, comprender mensajes complejos y dialogar de manera asertiva en contextos académicos y educativos.

- La *apropiación de las tecnologías digitales* se observa en Formación en entornos virtuales de aprendizaje I (5to semestre), Formación en entornos virtuales de aprendizaje II (6to semestre) y Proyectos educomunicativos (7mo semestre). Estas asignaturas están diseñadas para que los estudiantes se familiaricen con las tecnologías digitales y aprendan a utilizarlas para crear, comunicarse y producir en entornos educativos.

- Las *habilidades personales* se contemplan en Desarrollo personal (1er semestre), Orientación educativa (3er semestre), Herramientas para procesos de orientación educativa y tutoría (4to semestre), Servicio social (7mo semestre) y Práctica profesional (8vo semestre). Estas materias abordan el desarrollo de habilidades como la resiliencia, la tolerancia a la frustración, la flexibilidad y la adaptabilidad, fundamentales para la gestión de las propias emociones y comportamientos.
- La *colaboración* se aborda en Administración educativa (3er semestre), Gestión educativa (4to semestre), Diseño de programas en orientación educativa y tutoría (5to semestre) y Proyectos de organizaciones educativas y programas de desarrollo profesional (7mo semestre). La naturaleza de estos cursos promueve el trabajo en equipo, la toma de decisiones conjunta y la valoración de los esfuerzos colectivos.
- La competencia de *ciudadanía local, nacional y global* se concentra en Implementación de programas en orientación educativa y tutoría (6to semestre) y en Práctica preprofesional (8vo semestre). En ambas, el futuro docente asume un rol activo y constructivo en la comunidad educativa en la que se ha insertado.
- Finalmente, la *responsabilidad social* se destaca en Servicio social (7mo semestre) y en Práctica preprofesional (8vo semestre). En estas materias, es necesario pensar y decidir en función del bien colectivo y de los individuos que lo componen.

La **Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI)** es una institución pública panameña creada en 1992 y acreditada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) en 2012. Las carreras de educación están adscritas a la Facultad de Ciencias de la Educación, en ella se imparten la licenciatura en Educación con énfasis en Preescolar, Primaria o Administración Educativa y la licenciatura en Educación de manera general (Montesano et al., 2004). En este caso, analizaremos la Licenciatura en Educación Primaria.

El perfil del egresado está caracterizado por el “interés por el desarrollo infantil, la educación y la formación de la niñez; interés para conducir grupos de niños; interés por la asistencia social; interés por la lectura y el estudio; aptitudes de liderazgo, atención múltiple, innovación y buena memoria; dinamismo y entusiasmo” (Belmonte Otero et al. 2022, p. 25). Mientras que el plan de estudios y la malla curricular se desglosa del siguiente modo:

“N.º de periodos académicos ordinarios: 8 semestres (4 años)

N.º de semanas por periodo académico: 16 semanas por semestre

N.º total de asignaturas: 45 asignaturas obligatorias

N.º de asignaturas electivas 11 para escoger 4

N.º total de horas/créditos de la carrera: 4,080 horas / 180 créditos”

(Montesano et al., 2024, p. 129)

En el plan de estudios de esta licenciatura (UNACHI, s.f.), observamos lo siguiente:

- El *pensamiento crítico y reflexivo* se aborda en las asignaturas Introducción a la ciencia de la educación (1er semestre), Teorías del aprendizaje (1er semestre), Historia de Panamá (2do semestre), Fundamentos de la educación (1er semestre), Educación en Panamá (2do semestre) y Sociología y Realidad Nacional (7mo semestre). Estas materias proporcionan una base sólida para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, ya que permiten a los estudiantes explorar diversos aspectos teóricos, históricos y sociológicos, entre otros, con el fin de interpretarlos, analizarlos y evaluarlos críticamente. Asimismo, se fomenta el pensamiento reflexivo al incentivar a los estudiantes a cuestionar teorías y prácticas educativas, así como a reflexionar sobre la realidad social y educativa del país.

- La *creatividad e innovación* se trabajan en Taller de recursos didácticos (4to semestre), Innovaciones educativas (4to semestre) y Taller de expresiones artísticas (7mo semestre). Estas materias promueven la generación de nuevas ideas y la creación de formas innovadoras de enseñanza y expresión.

- La *resolución de problemas* se desarrolla en Investigación educativa (3er semestre), Proyectos educativos para educación primaria (6to

semestre), Trabajo de graduación (7mo y 8vo semestre) y Laboratorio docente unigrado y Laboratorio docente multigrado (8vo semestre). En estas asignaturas, los estudiantes no solo aplican el *pensamiento crítico y reflexivo*, sino que también adquieren habilidades en el *manejo de la información*. A lo largo de estos cursos, los estudiantes identifican y analizan problemas educativos, diseñan proyectos y desarrollan soluciones que luego ponen en práctica, lo que implica la selección y el procesamiento de información específica.

- La competencia en *comunicación* se fortalece a través de las asignaturas Uso y manejo de la voz (1er semestre), Expresión oral y escrita I (1er semestre), Expresión oral y escrita II (2do semestre), Inglés básico (1er semestre) e Inglés para educación primaria (2do semestre). Estas materias están directamente relacionadas con el desarrollo de habilidades comunicativas. En particular, el estudio del inglés permite a los estudiantes ampliar su capacidad de comunicación en un contexto global.

- La *apropiación de las tecnologías digitales* se aborda en Informática educativa (1er semestre) e Informática para educación primaria (2do semestre). Estas asignaturas capacitan a los estudiantes en el uso de herramientas tecnológicas para crear, comunicarse y producir contenido dentro de un contexto pedagógico.

- Las *habilidades personales* se desarrollan en los cursos optativos Desarrollo personal (primer año), Orientación escolar (primer año) y Mediación escolar (tercer año), así como en el obligatorio Higiene mental para educadores (3er semestre). Estas materias ofrecen un espacio para la autoexploración y el crecimiento personal, al tiempo que fomentan el desarrollo de habilidades que permiten guiar a otros en sus contextos educativos.

- La *colaboración* se fomenta en el curso optativo Mediación escolar (tercer año) y en los obligatorios Proyectos educativos para educación primaria (6to semestre), Administración escolar (7mo semestre), Laboratorio docente unigrado y Laboratorio docente multigrado (8vo semestre). En ellos, se promueven el trabajo en equipo y la toma de decisiones basada en el consenso, orientadas hacia el logro de objetivos comunes.

- La competencia de *ciudadanía local, nacional y global* se trabaja en Sociología y realidad nacional (7mo semestre), Laboratorio docente unigrado, Laboratorio docente multigrado (8vo semestre) y en los cursos optativos Manejo de desastres (segundo año) y Mediación escolar (tercer año). Estas asignaturas fomentan una comprensión profunda de la realidad social y de los desafíos globales, preparando a los estudiantes para asumir roles activos dentro y fuera de sus comunidades.

- La *responsabilidad social* es promovida en Laboratorio docente unigrado, Laboratorio docente multigrado (8vo semestre) y en los cursos optativos Manejo de desastres (segundo año) y Mediación escolar (tercer año). Esta competencia se desarrolla al enseñar a los estudiantes a considerar el impacto de sus acciones en la comunidad y el planeta, mediante la implementación de prácticas educativas que aborden situaciones de aula, crisis y resolución de conflictos.

En este plan de estudios destaca el énfasis en el aspecto didáctico y pedagógico general y específico por áreas disciplinares, también la distinción de la enseñanza en un grado o en multigrados, así como la apuesta de una formación holística y profesional. En este caso, hay asignaturas específicas para ello: Formación integral del docente (5to semestre) y Desempeño profesional del docente (7mo semestre).

La **Universidad de Las Américas (UDLA)** como institución privada ecuatoriana, ha modificado el plan de estudio revisado por Belmonte Otero et al. (2022) y Montesano et al. (2024). Estas variaciones obedecen a dos motivos. El primero es de naturaleza institucional y responde a la incorporación de la metodología de Minerva University y Minerva Project en los programas académicos de pregrado de esta institución. En este sentido, se ha creado el programa "UDLA para la Vida," cuyo propósito es generar en los estudiantes procesos metacognitivos enfocados en "aprender a aprender," fomentando hábitos que perduren toda la vida y les permitan destacarse en el mundo laboral. Entre las habilidades duraderas que los estudiantes desarrollarán se encuentran: pensamiento crítico y análisis, liderazgo, resiliencia, manejo del estrés y resolución de problemas (UDLA, 2024). El segundo motivo está relacionado con la reorganización interna del plan de estudios. En este caso, los cambios se centraron en el

orden de las asignaturas, con el objetivo de dar mayor coherencia a los prerrequisitos y asegurar que el estudiante siga una secuencia lógica a lo largo de su avance académico.

Estos cambios se hicieron efectivos durante el semestre 2024 que finalizó en julio de este año. En este plan de estudios, identificamos lo siguiente:<sup>3</sup>

- El *pensamiento crítico y reflexivo* sería abordado en Historia y filosofía de la educación (1er semestre), Bases fisiológicas de la psicología (2do semestre), Corrientes pedagógicas (4to semestre), Cognición y aprendizaje (4to semestre), Ciencia, entorno y ser humano (5to semestre) y Pedagogía y andragogía (8vo semestre). Estas materias fomentan el análisis profundo y la reflexión crítica sobre los diferentes componentes que integran estos campos, propiciando el cuestionamiento de estos.

- Aunque no se identifican asignaturas con una denominación explícita que sugiera el desarrollo de la *creatividad e innovación*, las diversas materias relacionadas con el diseño de proyectos y programas educativos incluidas en el plan permitirían desarrollarlas al plantear propuestas pedagógicas originales.

- La *resolución de problemas* se trabaja en asignaturas como Lenguaje cuantitativo (1er semestre), Estadística educativa (2do semestre), Metodología de la educación (4to semestre), Metodología de la investigación educativa (6to semestre), Teoría y evaluación del aprendizaje (6to semestre), Intervención en problemas de matemáticas (6to semestre), Integración curricular I (7mo semestre) e Integración curricular II (8vo semestre). En ellas, se desarrollan habilidades para identificar, analizar y resolver problemas específicos en el ámbito educativo, lo que refuerza el *pensamiento crítico y reflexivo*, así como el *manejo de la información*. Integración curricular I y II están específicamente dedicadas a la elaboración de un proyecto que culminará

---

<sup>3</sup> El plan de estudios actualizado aún no está disponible en la página web de la universidad. Lo hemos consultado gracias a nuestro acceso directo a la información de la carrera. Actualmente, el plan sigue en revisión, y las asignaturas incorporadas hasta el momento son las siguientes: Aprendizaje estratégico y liderazgo, que reemplaza a Investigación y textos académicos; Comunicación efectiva, que sustituye a Lenguaje y comunicación digital, ambas forman parte del proyecto "UDLA para la Vida"; Bases fisiológicas de la psicología, que se incluye en lugar de Ciudadanía, cultura e historia; y Diversidad sociocultural y la psicología, en sustitución de Arte, expresión humana y comunidad.

en el trabajo de grado, aplicando soluciones innovadoras a problemas educativos reales.

- Las asignaturas que fortalecen la competencia en *comunicación* son Comunicación efectiva (1er semestre), Inglés intermedio I (1er semestre), Inglés intermedio II (2do semestre), Inglés avanzado I (3er semestre), e Inglés avanzado II (4to semestre). Estas materias expanden y consolidan la capacidad de los estudiantes para comunicarse eficazmente tanto en su lengua materna como en un idioma extranjero, preparándolos para interactuar en diversos contextos y con diferentes audiencias.

- La *apropiación de las tecnologías digitales* se observa en Tecnología para la educación (8vo semestre). Esta materia enseña a los estudiantes a integrar herramientas tecnológicas en su práctica educativa, facilitando la creación de materiales didácticos, la comunicación efectiva y la gestión de información en un entorno digital.

- Las *habilidades personales* se promueven en cursos como Aprendizaje estratégico y liderazgo (1er semestre), Psicología y educación de altas capacidades y discapacidad (5to semestre), Dificultades de aprendizaje y su intervención (5to semestre), Intervención en problemas de comportamiento (5to semestre) y Orientación familiar (6to semestre). Estas asignaturas fomentan el desarrollo de habilidades intrapersonales esenciales, como la gestión emocional, la resiliencia, la adaptabilidad y la capacidad de liderar y guiar a otros en contextos educativos diversos.

- La *colaboración* se trabaja de forma transversal en todas las asignaturas, ya que forma parte integral de la metodología educativa de la universidad. Sin embargo, su presencia es particularmente relevante en materias como Aprendizaje estratégico y liderazgo (1er semestre), Orientación familiar (6to semestre), Integración curricular I (7mo semestre), Integración curricular II (8vo semestre), Prácticas preprofesionales I (7mo semestre) y Prácticas preprofesionales II (8vo semestre). Estas asignaturas promueven el trabajo en equipo, la toma de decisiones consensuada y la cooperación para alcanzar objetivos comunes.

- La competencia de *ciudadanía local, nacional y global* se fomenta en Educación y sociedad (1er semestre), Diversidad sociocultural y la psicología (3er semestre), Economía, ethos y sociedad (4to semestre) y Educación inclusiva (6to semestre). Estas materias preparan a los estudiantes para asumir roles activos y reflexivos en sus comunidades, promoviendo el respeto por la diversidad, la justicia social y un entendimiento profundo de los desafíos globales actuales.

- La *responsabilidad social* se aborda en Educación y sociedad (1er semestre), Economía, ethos y sociedad (4to semestre), Educación inclusiva (6to semestre, Prácticas preprofesionales I (7mo semestre) y Prácticas preprofesionales II (8vo semestre). Estas asignaturas enseñan a los estudiantes a tomar decisiones y actuar con un enfoque que prioriza el bienestar propio, el de los demás y el del planeta. Además, preparan a los futuros educadores para ser conscientes del impacto social de su labor, fomentando un compromiso firme con la sostenibilidad, la equidad y la responsabilidad ética en su práctica profesional.

El análisis de las licenciaturas en Educación en la UADY, UNACHI y UDLA revela una estrecha alineación con las competencias del siglo XXI definidas por la UNESCO. Los programas de estas instituciones están diseñados para formar profesionales competentes en el ámbito educativo, abordando diversas competencias clave para el siglo XXI. Los planes presentan un enfoque integral que busca desarrollar no solo habilidades técnicas, sino también competencias éticas y de responsabilidad social. Este enfoque se alinea con la competencia de responsabilidad social, que destaca la importancia de actuar considerando el bienestar propio, de otros y del planeta. Sus objetivos educativos enfatizan la formación de profesionales comprometidos con la calidad, la sostenibilidad y el desarrollo ético en contextos locales, nacionales e internacionales.

El plan de estudios de la UADY adopta un enfoque pedagógico fundamentado en el constructivismo y el aprendizaje social. Define un perfil de egresado con competencias básicas, genéricas, profesionales y transversales que contribuyen a una formación integral de alta calidad (Belmonte et al., 2024). Su enfoque generalista, que

no se limita a un nivel educativo específico, permite a los estudiantes intervenir en diversos niveles y modalidades educativas. Esta flexibilidad puede ser una fortaleza, aunque también podría diluir la especialización en áreas concretas de la educación. Por su parte, el plan de estudios de la UNACHI se centra intensamente en la didáctica y la pedagogía para la educación primaria, desde aspectos generales hasta específicos de las áreas disciplinares, incluyendo formación en enseñanza en contextos unigrado y multigrado. Esto representa una ventaja para quienes desean especializarse en este nivel educativo. La UDLA, por su parte, incorpora una metodología moderna basada en el aprendizaje metacognitivo, activo, centrado en el estudiante y en el "aprender a aprender", destacando en la promoción de la innovación y la inclusión. Una de sus fortalezas es la integración de habilidades duraderas en el currículo en asignaturas introducidas en el primer semestre.

En cuanto a las competencias, se observa un fuerte énfasis en las cognitivas, especialmente en *pensamiento crítico y resolución de problemas*. Estas son fundamentales para que los futuros docentes puedan interpretar, analizar y evaluar problemas complejos en el ámbito educativo. Los programas incluyen asignaturas que fomentan estas habilidades, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos educativos con una base sólida en teoría y práctica. La *creatividad e innovación*, aunque no siempre se aborda de manera explícita, está integrada en los programas de las tres instituciones. La UNACHI contribuye con su desarrollo en asignaturas específicas, la UDLA alude a ella en el perfil de egreso y tanto esta institución como la UADY la fomentan de manera transversal, integrándola en diversas áreas del currículo. Este es un aspecto en el que se debe seguir trabajando, pues la capacidad de generar ideas originales y diseñar propuestas pedagógicas innovadoras es esencial para responder a las demandas cambiantes del entorno educativo. En cuanto al *manejo de la información*, se promueve junto a otras competencias en materias específicas, mas no como una independiente.

La competencia en *comunicación* está claramente enfocada en los planes de estudio de las tres instituciones. Mientras que la *apropiación de tecnologías digitales* es una competencia reconocida en los planes de estudio, aunque se aborda en menor medida en comparación con otras. La UADY destaca por ofrecer más asignaturas en las que se puede desarrollar el uso pedagógico-didáctico de las TIC. Recordemos que esta

competencia es crucial en un contexto educativo cada vez más digitalizado, por lo tanto, hacerla más presente y relevante podría beneficiar a todos los programas.

En relación con las competencias intrapersonales e interpersonales, aunque están presentes en los planes de estudio, su tratamiento es menor. La *colaboración*, el *pensamiento reflexivo*, que suele trabajarse junto con el crítico, las *habilidades personales*, la *ciudadanía local, nacional, global* y la *responsabilidad social* son fundamentales para el éxito de los educadores en entornos diversos y colaborativos. Además, contribuyen a que los graduados asuman roles activos en sus comunidades y en el ámbito global, con una actitud de servicio y empatía hacia la comunidad. Un equilibrio más equitativo en la cantidad de asignaturas dedicadas a estas competencias podría mejorar la preparación de los futuros docentes.

Finalmente, los perfiles de egreso de las tres instituciones destacan una visión global y un compromiso ético, alineándose con las competencias de ciudadanía local, nacional y global, y responsabilidad social.

### **Conclusiones**

El análisis comparativo de los planes de estudio de las licenciaturas en Educación en la UADY, UNACHI y UDLA muestra una sólida alineación con las competencias del siglo XXI definidas por la UNESCO. Cada institución presenta un enfoque particular que refleja sus objetivos educativos y fortalezas específicas. La UADY destaca por su enfoque generalista y flexibilidad, permitiendo a los estudiantes intervenir en diversos niveles educativos. La UNACHI ofrece una formación intensiva en didáctica y pedagogía para la educación primaria, mientras que la UDLA se enfoca en metodologías modernas y la integración de habilidades duraderas desde los primeros semestres. Sin embargo, se identifican áreas comunes de mejora en todas las instituciones. Aunque las competencias cognitivas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, están bien representadas, la creatividad e innovación, y el manejo de la información, a menudo se abordan de manera transversal en lugar de ser tratadas como competencias centrales. Además, la apropiación de tecnologías digitales, aunque presente, no se desarrolla en profundidad en todos los programas. Las competencias intrapersonales e interpersonales, esenciales para la formación integral del educador, también reciben una atención menor en comparación con otras áreas.

A partir de este estudio, se hicieron las siguientes recomendaciones:

- Introducir asignaturas específicas que aborden directamente la creatividad e innovación para enriquecer el currículo en aquellas IES donde solo se trabajen de forma transversal.
- Asegurar una distribución equilibrada entre las competencias cognitivas, intra e interpersonales para una formación integral.
- Incluir, en la planificación microcurricular estrategias y ejercicios específicos para el desarrollo de las competencias del siglo XXI que deben alcanzar los estudiantes en las asignaturas.
- Aumentar la presencia y profundidad de la formación en tecnologías digitales en el currículo, con asignaturas específicas que ahonden en el uso pedagógico y didáctico de las TIC. En este sentido, traemos a colación lo planteado por Montesano et al. (2024): las materias de Informática o Tecnología para la Educación en los planes de estudio deben centrarse en cultivar habilidades informacionales y digitales que permitan integrar las TIC en el proceso educativo, tanto dentro como fuera del aula, desde la consideración de tecnologías del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías de empoderamiento y participación.
- Revisar regularmente los planes de estudio, dado el dinamismo del entorno educativo, de modo que puedan ser actualizados en el momento idóneo en función de las demandas cambiantes del siglo XXI.

Las tres últimas recomendaciones deberían ser integradas a las políticas institucionales y nacionales de los centros de formación inicial en los países, en línea con las competencias del siglo XXI para docentes elaborados por la UNESCO-OREALC (2018). De esta manera, nos acercaremos a formar docentes cada vez más capaces de afrontar el escenario actual, uno incierto, cambiante, impreciso, heterogéneo, para enseñar y aprender junto a los estudiantes de hoy.

## FORMACIÓN DE FORMADORES: ¿QUIÉN LOS FORMA?

### TEACHER EDUCATORS: WHO EDUCATES THEM?

Marisa del Socorro Zaldívar Acosta

UADY, México

[marisa.zaldivar@correo.uady.mx](mailto:marisa.zaldivar@correo.uady.mx)

Juanita de la Cruz Rodríguez Pech

UADY, México

[ropech@correo.uady.mx](mailto:ropech@correo.uady.mx)

### Resumen

En la última década se han propuesto políticas educativas para los países latinoamericanos a partir de las cumbres mundiales y regionales que enuncian el lema “Educación para todos”, en este sentido, se incluye también a los docentes que forman a los futuros educadores. ¿Cómo se forman y cuál es la calidad de formación reciben? Al respecto, la Oficina por la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC) exponen que existe una deficiente formación de docentes, vinculada al bajo nivel de preparación con que egresan los mismos de las instituciones pedagógicas. A esto se agregan, condiciones de trabajo inadecuadas y problemas en la estructura de remuneración e incentivos. Muchos profesores no están bien preparados para enseñar, y requieren una formación remedial. La evaluación de los docentes no ha sido, por lo general, un mecanismo que retroalimente la tarea de enseñar (Gómez y Suárez, 2018; Quintero, Bustillos y Cuba, 2021). La intención de aprovechar este espacio de reflexión, permitirá concientizar y normar con propuestas a las políticas educativas de formación con calidad para los formadores, y que se transfieran en estrategias o acciones a las instituciones escolares de todos los niveles educativos.

**Palabras clave:** Formación de educadores, Educación continua, Calidad educativa, Educación básica, Política Pública.

### **Abstract**

In the last decade, educational policies have been proposed for Latin American countries based on world and regional summits that enunciate the motto "Education for All," which also includes teachers who train future educators. How are they trained and what is the quality of training they receive? In this regard, the Office for Science and Culture (UNESCO) and the Regional Project for Latin America and the Caribbean (PRELAC) state that there is a deficient teacher training, linked to the low level of preparation with which they graduate from pedagogical institutions. Added to this are inadequate working conditions and problems in the structure of remuneration and incentives. Many teachers are not well prepared to teach and require remedial training. Teacher evaluation has not generally been a mechanism that provides feedback on the task of teaching (Gómez and Suárez, 2018; Quintero, Bustillos and Cuba, 2021). The intention to take advantage of this space for reflection will allow for raising awareness and standardizing proposals for educational policies of quality training for trainers, which can be transferred into strategies or actions to educational institutions at all levels.

**Keywords:** Teacher training, Continuing education, Educational quality, Basic education, Public Policy.

### **Introducción**

El presente trabajo es una reflexión acerca de la formación de quienes forman a los futuros educadores durante su tránsito por la universidad. En primera instancia se aborda la epistemología de dos enfoques, el de Déficit y el de Desarrollo, ambos atendiendo las necesidades de formación de los docentes universitarios, ya sea por la institución educativa o por decisión del mismo profesor posterior a una evaluación docente programada por la universidad o por una autoevaluación, por un lado, para la mejora continua de los procesos educativos y por otro lado, para la actualización constante y continua que profesionalice la formación de los docentes universitarios para cuidar la calidad del servicio educativo.

Así mismo, se menciona en este trabajo la importancia de que los docentes universitarios desarrollen competencias que le permitirán profesionalizar su labor en el aula, que de acuerdo con Mateo (2012) la docencia universitaria debe adaptarse a la

nueva realidad con un cambio de paradigma que modifique de manera profunda el sentido y significado de los procesos del sistema, así como de los roles de los agentes que intervienen en él. Para tal fin, este autor menciona que debe existir un modelo de formación del profesorado que sea participativo y que incentive la intervención de todos los actores educativos en la toma de decisiones, por lo que la participación del profesorado por sí misma, presenta un valor formativo intrínseco. También se confrontan perspectivas de diversos autores mediante referencias bibliográficas actuales que añaden a este trabajo la experiencia académica y de vida en la formación inicial de los educadores en Latinoamérica y el Caribe. El maestro en formación se identifica con el docente titular, es decir lo utiliza como sustitución para crecer, para abrirse caminos de saber o de perspectivas.

Desde esa posición el enamoramiento aparece, una pasión que se despierta y trasforma día a día. Una utopía que sugiere seguir caminando, aprendiendo, re-creándose, para acercarse a lo admirado, a lo amado, a ser un maestro crítico y reflexivo, tal como aquel que deslumbra e impresiona con su quehacer (Iriarte-Pupo, 2020, p. 313). En este sentido, las conclusiones del trabajo se orientan hacia una reflexión constante de quienes tienen a su cargo la docencia en la universidad, ya que de ellos depende en gran medida la motivación del estudiante por realizar una práctica educativa en un futuro cercano, igual o mejor que la de su mentor, contribuyendo de esta manera a la calidad educativa y a la formación de ciudadanos socialmente, políticamente y económicamente satisfechos con su profesión.

### **Desarrollo**

La calidad de la formación de educadores es un tema que permite la reflexión de las instituciones educativas de nivel superior en países de primer mundo y en la actualidad en países Latinoamericanos, esto lo afirma la UNESCO y el PRELAC dando énfasis a la formación de quienes forman a los educadores, por una parte, una formación que debe de ser continua, que desarrolle habilidades blandas en los formadores para que ellos puedan enseñar estrategias que permita el desarrollo de éstas habilidades en sus estudiantes, es decir en los futuros educadores, por otra parte, que sea una formación adecuada para la educación superior, contextualizada y adaptada a las necesidades

sociales, es decir, que responda a las generaciones actuales en el uso de las TIC, la globalización, la internacionalización académica, etc.

De acuerdo con Ávalos (2008, citado en Miranda y Rivera, 2009) la formación de los formadores debe de ser continua y puede mirarse desde dos enfoques epistémicos, uno es el enfoque del Déficit y el otro de Desarrollo. El primero enfatiza una visión sobre el docente que adolece de ciertas competencias, al cual hay que capacitarlo para su desempeño. El segundo orienta hacia una visión de progreso, donde los educadores son considerados portadores de saberes y experiencias previas y en continuo aprendizaje profesional. En este sentido, en la mayor parte de los países Latinoamericanos el formador de educación superior, no necesariamente está formado para ejercer la docencia, por lo tanto, forman parte del enfoque del Déficit, pero que hay que puede gestionarse su formación en Docencia, Pedagogía y Educación, lo que les permitirá pasar a formar parte del enfoque de Desarrollo.

En consecuencia, nos propone Mateo (2012) el profesor universitario debe desarrollar competencias cognitivas, comunicativas, de gestión, didácticas, evaluativas, de investigación, personales y deontológicas. El autor menciona que el proceso de formación docente debe mirarse como de crecimiento de toda la institución educativa, interpretado como desarrollo profesional que favorece la calidad de la educación, por lo tanto, el docente universitario debe cumplir con un perfil que fortalezca el proyecto institucional. Vezub (2016) lleva a cabo un estudio de corte cualitativo con profesores universitarios de formación inicial, menciona en su estudio que los contextos, las instituciones y los sujetos de enseñanza están en cambio constante y de manera notable, mientras que la formación parece hacerlo lentamente. Este autor reflexiona acerca de la formación del profesor que a través de décadas se ha centrado en dominios o áreas del conocimiento de fundamentos pedagógicos, los fines educativos, materiales y la didáctica del contenido, es decir, como planificar, enseñar, evaluar, organizar y gestionar una clase, así como del conocimiento acerca de cómo aprenden los estudiantes y del uso correcto y pertinente de las TIC incorporadas al proceso educativo. Pero también menciona que recientemente se ha incorporado al currículo de los programas de formación, nuevos dominios y habilidades que van en función de la actitud del profesor, del trabajo en equipo, de la comunicación asertiva, la empatía, de la inclusión y el

respeto al individuo. “Para los profesores entrevistados la formación debe comenzar con el reconocimiento del otro, de su autonomía y creatividad y de las circunstancias” (p. 9).

El docente juega un papel importante en la transformación del contexto rural y urbano, en la construcción de dinámicas que ayuden a la promoción y prevención a partir de estrategias de intervención y desde la formación de ciudadanía mediante la promoción de valores y la construcción de derechos (Nel, Andrey y Fonseca, 2019, p. 98). Nel, Andrey y Fonseca (2019), exponen que es difícil para los profesores encontrar ambientes de aprendizaje apropiados a los cambios culturales que atraviesa en la actualidad la sociedad, sin embargo, mencionan los autores que es importante conocer la manera de cómo aprenden los estudiantes y cómo se dan las comunicaciones en el interior del aula para encontrar estrategias que ayuden al desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Otra competencia que debe desarrollar el formador de formadores es la investigación, misma que puede darse desde el aula y con la recogida de experiencias que se viven durante la práctica docente. Fomentar la investigación desde un enfoque cualitativo, le permitirá al profesor construir un marco referencial y actual de la relación entre la práctica docente y toda la planeación y gestión al respecto. En este sentido, Valvuenza, Conde y Ortiz (2018), llevaron a cabo un estudio con orientación hermenéutica, en la que se realizaron observaciones no participantes en los módulos relacionados con investigación y práctica pedagógica, así mismo, se entrevistaron formadores y licenciados en formación, evidenciando desconexión parcial en quienes se forman como formadores, en cuanto a la relación práctica-investigación. Estos autores concluyeron en su estudio que el perfil de formadores requiere competencias en formación y producción en investigación, segundo idioma, uso TIC, formación permanente en saber específico, unidades pedagógicas, didáctica de la disciplina. Estos estudios permiten identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en diferentes contextos educativos de América Latina y el Caribe, que ponen de manifiesto la necesidad de formar y capacitar a los formadores de futuros educadores.

### **Conclusiones**

El acercamiento a la reflexión siempre deja una puerta abierta a proponer estrategias de mejora respecto de la formación de los docentes universitarios, en el caso

de la formación de formadores educativos es importante ponerle especial atención, ya que en muchas universidades de Latinoamérica y el Caribe no es un requisito la contratación del profesorado con la formación o capacitación pertinente para la práctica en el aula. Sin embargo, también se observa en el referente teórico que desde hace varias décadas las universidades Latinoamericanas se preocupan por la calidad educativa, lo que permite que todos los autores educativos estén alineados a criterios y normas para un servicio de calidad.

Se concluye que cada docente universitario que forma educadores, debe tener la responsabilidad ética y moral de formarse, por cuenta propia o por solicitud a la institución educativa, de tal manera que pueda ofrecer una formación adecuada a la época, al contexto y a las necesidades sociales actuales.

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE  
PROFESORES EN TIEMPO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN  
AMÉRICA LATINA**

**DEVELOPMENT OF COMPETENCIES FOR TEACHER TRAINING IN  
THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN LATIN AMERICA**

Márcia Lopes Reis

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

[marcia.reis@unesp.br](mailto:marcia.reis@unesp.br)

**Resumen**

Esta presentación intenta analizar cómo resultan relevantes los cambios curriculares y de evaluación de los egresos cuando se consideren los factores de la Inteligencia Artificial en la formación de profesores para la Educación Básica. Al fin y al cabo, uno de los grandes desafíos de relacionar la Inteligencia Artificial en las humanidades es la complejidad de entender que sus discusiones no involucran técnicas o estrategias positivistas o instrumentalistas. A raíz de eso, todas las acciones que desarrollen competencias sociales y relacionales, que seguirán como prácticas humanas deben seguir formando parte de los programas de formación de los profesores para la Educación Básica. En ese sentido, desarrollar las acciones hacia las prácticas de investigación cualitativas, para el fomento de un sentido ético y estético de la formación de competencias sociales o llamadas blandas, de decisión y de liderazgo de quienes se forman. De lo contrario, se seguirá viendo una praxis que conlleva a la inequidad de las prácticas educativas porque semejan las tendencias de los países desarrollados en la educación, no las de LATAM. La idea es aprovechar la forma de atender los avances o estudios que analizan la Inteligencia Artificial en la educación y los estudios publicados bajo el tema de la formación de profesores que usan TIC y sobreviven post pandemia.

**Palabras clave:** Inteligencia artificial, Educación básica, Calidad educativa, competencias sociales, competencias blandas, ética.

### **Abstract**

This presentation attempts to analyze how curricular and evaluation changes for graduates become relevant when considering Artificial Intelligence factors in teacher training for Basic Education. After all, one of the great challenges of relating Artificial Intelligence to the humanities is the complexity of understanding that its discussions do not involve positivist or instrumentalist techniques or strategies. As a result, all actions that develop social and relational competencies, which will continue as human practices, should remain part of the training programs for Basic Education teachers. In this sense, developing actions towards qualitative research practices, to foster an ethical and aesthetic sense of the formation of social or so-called soft skills, decision-making, and leadership of those being trained. Otherwise, we will continue to see a praxis that leads to inequity in educational practices because they resemble the trends of developed countries in education, not those of LATAM. The idea is to take advantage of the way to address the advances or studies that analyze Artificial Intelligence in education and the studies published under the theme of teacher training that use ICT and survive post-pandemic.

**Keywords:** Artificial intelligence, Basic education, Educational quality, social competencies, soft skills, ethics.

### **Introducción**

Para empezar, son conocidos los procesos sociales que han cambiado los distintos sectores de la vida en sociedad en este siglo XXI; desde el modo de elegir las cosas que consumimos hasta las decisiones en términos de relaciones personales y de trabajo. Desde una mirada, ¿qué cambios se hacen necesarios en la formación del profesorado de la educación básica en el contexto de los países de América del Sur? Parte de esas transformaciones se pueden comprender desde el surgimiento de la inteligencia artificial (IA), sobre todo, la generativa y sus algoritmos. Aunque parezca un fenómeno reciente, el término inteligencia artificial fue acuñado en 1956 por el matemático John McCarthy, cuando inició programas de investigación que tenían como objetivo el desarrollo de algoritmos que permitieran a una computadora imitar la inteligencia humana. El profesor Richard Bellman, en los años cincuenta fue el padre de la rama de la matemática denominada “programación dinámica”; en 1978 escribió una

obra sobre IA en la cuál se preguntaba si las computadoras podrían pensar y, enmarcó sus respuestas en el contexto de la automatización de actividades asociadas al pensamiento humano. En ese tiempo, el limitado poder computacional no permitía enfrentar adecuadamente la “maldición de la dimensionalidad”, concepto acuñado por Bellman y que revela la dificultad de encontrar soluciones rápidas a problemas cotidianos simples. Ese mismo planteamiento hay que desarrollar para pensar, cómo puede utilizar el formador, la IA para formar a sus discípulos, usando todo el saber automatizado en las herramientas tecnológicas de las que se disponen hoy.

Entre esos problemas, se encuentran la secuencia de palabras que utilizan procesos de Markov, con probabilidad de transición de estados conocidos o entrenadas con millones de millones de datos, que son los fundamentos de los actuales modelos de lenguaje de gran tamaño como ChatGPT. Ese tipo de programa informático puede responder con una alta probabilidad de acierto a las preguntas o solicitudes que le haga una persona sobre diversos temas, gracias a la inmensa cantidad de información obtenida de Internet y utilizada para entrenar o estimar millones de parámetros que conforman el modelo de respuesta. En adición, las herramientas matemáticas conocidas como aprendizaje automático, redes neuronales y aprendizaje profundo permiten desarrollar, entre otros, modelos de predicción de preferencias de consumo; transferencia de texto a voz y video; y un reconocimiento facial, los cuales se van insertando en los procesos productivos según sea la visión y capacidad de inversión de las empresas, modificando la manera y ritmo de creación de valor agregado.

A los hacedores de política económica les interesa saber o tener una idea aproximada de quiénes serán los beneficiarios de la difusión de la IA, considerando su impacto sobre la productividad y el mercado laboral. ¿Se beneficiará el capital o la mano de obra? ¿Aumentará más rápido el ingreso promedio de los trabajadores más cualificados? ¿Se acentuará la desigualdad de ingresos? Las respuestas dependen de la complementariedad de la IA con el capital y con los diferentes tipos de mano de obra. Los países que tendrían mayor exposición de la IA son los más ricos y capacitados. El Fondo Monetario Internacional (FMI) estima que gran parte del empleo estará expuesto a la IA: el 60% en los países de economía avanzada, el 40% en las economías emergentes, el 26% en los países de menores ingresos.

En Estados Unidos, Daron Acemoglu, profesor del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), ha señalado que las implicaciones de la IA sobre la productividad, empleo, salarios y desigualdad son difíciles de predecir. No obstante, en base a un conjunto de supuestos, estima la productividad factorial total aumentará 0,7% en un período de 10 años, mejorando el PIB en ese plazo como un límite superior - entre 1, 4% y 1, 6%. Otros autores proyectan resultados más elevados. Acemoglu y Simon Johnson, también profesor del MIT sostienen que la IA desplazará mano de obra que ofrezca servicios sustituibles por los que puedan brindarse con soporte de esa tecnología. Es lógico que la automatización - que implica la ampliación a menor costo (i.e. mayor productividad) de las actividades que puede ejecutar el capital - disminuya el salario promedio de las tareas reemplazables en sectores donde se registre la mayor penetración de esa tecnología, con el consiguiente traslado de los ingresos laborales hacia aquellas vinculadas con la elaboración de modelos de aprendizaje automático y base de IA.

Esos expertos consideran que el incremento de la productividad que generará a IA elevará más rápido el retorno del capital en relación al aumento promedio que pudiese alcanzar el salario. En consecuencia, esa nueva transformación económica - como lo hizo la revolución industrial - puede ampliar el grado de desigualdad en la distribución de los ingresos y de la riqueza en beneficio de los propietarios del capital y de los trabajadores dedicados a las actividades complementarias de la IA. Ese previsible efecto implica que, para aprovechar al máximo y más equitativamente los beneficios de la IA, es imprescindible que el sistema educativo de las naciones fortalezca las áreas de Matemática y Ciencias, además de abarcar el entrenamiento en técnicas digitales a los trabajadores menos jóvenes para que puedan insertarse fácilmente en actividades complementarias a la IA.

En la economía, el FMI, que reconoce el impacto positivo de la inteligencia artificial generativa sobre la productividad, advierte que su penetración en la sociedad puede traducirse en disrupciones laborales masivas y en un aumento de la desigualdad de rentas, ya que concentra las remuneraciones en los trabajadores más capacitados y complementarios de la IA. Ante esa posibilidad, el Fondo recomienda el fortalecimiento de las redes de seguridad social, la inversión en educación en áreas vinculadas a esos algoritmos matemáticos y la adopción de medidas

para reducir la desigualdad de ingreso laboral. Con el fin de amortiguar el impacto negativo de la integración de la IA en los procesos productivos, el Fondo propone la ampliación de la cobertura del seguro de desempleo para garantizar la protección de los empleados que pierdan su puesto de trabajo y puedan así disponer de tiempo suficiente para reincorporarse al mundo laboral.

Los países menos desarrollados, como los de América Latina, habrían de enfrentar un mayor reto, pues no poseen seguro de desempleo y presentan un elevado porcentaje de ocupación informal con bajo nivel de formación digital. Además de llevar a cabo el reentrenamiento laboral para la adaptar la mano de obra a las nuevas exigencias tecnológicas, deberán desarrollar programas de coincidencia laboral para que otras actividades económicas puedan absorber en el plazo más breve posible la mano de obra desplazada por la IA. De esa manera, se evitaría un aumento excesivo del desempleo y un deterioro del bienestar de los trabajadores menos complementarios con la IA. Para abordar el tema de esta necesaria formación es necesario repensar la formación docente y esta breve aproximación reflexiona inicialmente sobre ello.

### **Desarrollo**

El foco de atención en este proceso de formación de estos nuevos docentes para esta época incide directamente en la didáctica y las metodologías de enseñanza: son fundamentales para sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje como práctica social. Por lo tanto, cambian constantemente para adaptarse a los desarrollos y desafíos contemporáneos en educación. En el centro de esta transformación hoy está la integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial (IA) y su uso en las prácticas pedagógicas. Han sido adoptados en busca de mejorar la calidad de la educación, brindando experiencias de aprendizaje más personalizadas y efectivas, así como preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más digital y tecnológico, “depende de quién lo usa para qué y para quién y para qué”. (Freire,1995. p.98)

Actualmente, el concepto de IA ha sido debatido por varios autores, pero en esta investigación se adoptan las ideas de Russell y Norvig, autores del trabajo "Inteligencia artificial: un enfoque moderno", en el que enfatizan dos nociones clave sobre la inteligencia: la capacidad de aprender y exhibir comportamientos inteligentes. Ampliando esta idea, Russell y Norvig (2004) clasifican la IA en cuatro grupos

distintos, basándose en las nociones antes mencionadas. Estas categorías incluyen sistemas que imitan el comportamiento humano, sistemas que emulan el proceso de pensamiento humano, sistemas que procesan el pensamiento de manera racional y, finalmente, sistemas que actúan de manera racional. En este contexto, las herramientas de IA pueden ofrecer oportunidades únicas para innovar y personalizar la enseñanza, ya que los sistemas de aprendizaje adaptativo y los asistentes virtuales también pueden ofrecer apoyo al aprendizaje diferenciado, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante.

Es sumamente importante, en esta coyuntura, resaltar los casos de países y escuelas que han prohibido el uso de ChatGPT, como Italia, Canadá, Alemania, Francia y Suecia, que expresan preocupaciones y estudian controles con la denuncia de desalentar el desarrollo de la inteligencia artificial, por la afectación en la privacidad, seguridad de los datos y su potencial mal uso (Portal Bitcoin, 07/04/2023). Por otro lado, seguimos a países que han introducido ChatGPT AI en procesos de enseñanza y aprendizaje, como: Reino Unido, Unión Europea, China, Brasil y Estados Unidos, en los que el Departamento de Educación de Nueva York innovó utilizando un algoritmo para ayudar en el proceso de admisión escolar, sin embargo el sesgo ideológico del algoritmo tendió hacia los prejuicios, lo que generó el debate sobre el uso descontrolado de la IA (Mozelli, 2023).

Es de fundamental importancia señalar que la primera escuela de IA, Santhigiri Vidyabhavan, ubicada en la India en Kerala, inició un gran avance en la integración de inteligencia artificial y sistemas tecnológicos. Sin embargo, los roles fundamentales de los educadores mantienen su importancia primordial, manteniéndose insustituibles y responsables del proceso educativo (Cryptopolitan, 25/08/2023).

Está claro que cada desafío debe ser una oportunidad para construir soluciones prácticas y rutinarias para la vida cotidiana, favoreciendo la consolidación del uso de las tecnologías en las escuelas combinadas con las problemáticas emergentes en el escenario actual. No podemos evitarlo más, y parece necesario adquirirlo nuevas actitudes e ideas.

Siguiendo esta línea de razonamiento, se hace referencia a Santos et al. (2024), quienes discuten sobre la visión de la IA al servicio de aplicaciones como la personalización del aprendizaje y la optimización de la gestión escolar, basándose en la

capacidad de la IA para proporcionar experiencias de aprendizaje adaptativas y personalizadas, mejorando la participación y el compromiso de los estudiantes. Además, podemos ejemplificar el uso de sistemas de tutoría inteligentes como una aplicación práctica de la IA, que brindan retroalimentación personalizada y apoyo con ritmos y estilos de aprendizaje adaptados.

Otro ejemplo de aplicación práctica es el uso de asistentes virtuales que brindan actividades y recursos educativos, brindando mensajes de manera clara y rápida según Mikic et al. (2019). Más aún, la IA analiza datos educativos en cantidades voluminosas generadas por los estudiantes, guiando tendencias, decisiones y procesos de aprendizaje. Por lo tanto, su uso ha crecido en el sector educativo en cooperación con estudiantes, docentes e instituciones escolares con nuevas provocaciones y oportunidades, sin embargo los algoritmos son entrenados y alimentados con referentes que esperamos sean positivos para la educación.

Se destacan aquí las consideraciones de Oliveira et al. (2023) de que la IA aplicada a la educación es un área de investigación con enfoque multidisciplinario e interdisciplinario, en el que los sistemas educativos son propicios para la inversión y el análisis de tecnologías de IA. En 2021 se celebró el trigésimo aniversario de la aplicación de la IA y su evolución está directamente vinculada a áreas del conocimiento con desarrollo en otros medios prácticos (Stamer, Steinhäuser, Flagel, 2023).

En vista de lo anterior, también se invitan a esta discusión las directrices del "Consenso de Beijing sobre IA y Educación", considerando la unión colectiva de expertos en IA para promover una educación inclusiva y ética en asociación con los objetivos globales de desarrollo educativo propuestos por la UNESCO. que tuvo lugar en 2019 (González, Espinosa, Vila, 2021). Presenta, como medidas para propagar el uso de la IA en la educación, seis desafíos relacionados con la incorporación de la IA como forma de mejorar la equidad y la calidad de la educación: 1. Políticas públicas integrales de IA para el desarrollo sostenible; 2. Garantizar la inclusión y la equidad en la IA en la educación; 3. Preparar a los docentes para trabajar con la IA en la educación y preparar sistemas que satisfagan las demandas educativas; 4. Desarrollo de sistemas de datos inclusivos y de calidad; 5. Realizar una investigación significativa sobre la IA en la educación; 6. Ética y transparencia en la recopilación, uso y difusión de datos. Esta iniciativa da como resultado que más de 40 países y regiones, como China, Estados

Unidos, la Unión Europea, Japón y Reino Unido, trabajen con estrategias nacionales desde 2016, priorizando la IA en las políticas, en la creación de proyectos de ciencia y tecnología, en la publicidad de la economía digital y la base de los gobiernos digitales. Estos logros muestran el reconocimiento de la IA como causa de transformación, innovación científica y tecnológica que desarrollará la economía y hará avanzar la sociedad. Siempre y cuando su implementación vaya acompañada de ética y de compartir recursos. (O Liang, He, Liu, Yang y Wu, 2023).

En este trabajo nos interesa abordar referentes legales como la Política Nacional de Educación Digital en Brasil (PNED), Ley nº 14.533, de 11 de enero de 2023, que destaca cuatro ejes estructurantes para orientar el uso de las tecnologías digitales en la educación: I- Inclusión Digital; II- Educación Escolar Digital; III- Formación y Educación Digital; IV- Investigación y Desarrollo (PD) en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), (Brasil 2023, p.1).

El proyecto de ley tiene como objetivo garantizar la inserción digital, la alfabetización digital e informacional, el aprendizaje computacional, de programación y robótica, otras habilidades digitales con enfoque en el pensamiento computacional y la cultura digital, los derechos digitales y la tecnología asistida, potenciando el uso de estos recursos y acciones relacionadas con herramientas y prácticas digitales, con atención a las comunidades vulnerables para avanzar en su uso y posibilidades de participación.

En línea con esto, seguimos la Base Curricular Común Nacional (BNCC) que entre las diez competencias generales que cubren los componentes curriculares a lo largo de la Educación Básica, el uso de la tecnología se puntúa en la cuarta y quinta competencia: 4. Utilizar conocimientos de los lenguajes verbal (oral y escrito) y/o verbal-visual (como Libras), corporal, multimodal, artístico, matemático, científico, tecnológico y digital para expresarse y compartir información, experiencias, ideas y sentimientos en diferentes contextos y, con ellos, producir significados que conduzcan al entendimiento mutuo. 5. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación digital de manera crítica, significativa, reflexiva y ética en diversas prácticas cotidianas (incluidas las prácticas escolares) al comunicar, acceder y difundir información, producir conocimiento y resolver problemas. (Brasil, 2018, p. 9)

En este contexto, parece necesario repensar el concepto de competencia educativa, a partir de las discusiones de Freire (1989, p.33), porque “estudiar requiere disciplina. Estudiar no es fácil porque estudiar es crear y recrear y no repetir lo que dicen los demás. ¡Estudiar es un deber revolucionario!” Esto significa que a través del estudio, la lectura, los textos escritos y la producción oral se produce una mayor comprensión de las posiciones éticas y políticas, así como la trascendencia de este acto está dada por un cambio de postura en su formación y análisis crítico de su práctica estudiantil.

En busca de respuestas, volvemos a la discusión de que la IA ha ido ganando terreno con la empresa OpenAI, haciendo que productos como el generador de imágenes DALL-E-, lanzado el 5 de enero de 2021, sean más fáciles de acceder, y el sistema de conversación ChatGPT- 3 fue lanzado el 30 de noviembre de 2022, liderando a profesionales de todas las áreas en un debate reflexivo sobre su uso y los peligros relacionados con la sustitución del trabajo humano inventivo por máquinas (Baltar, 2023). La tecnología ha avanzado y ayudado a los seres humanos en sus actividades de mejora y desarrollo de nuevos productos, procesos y/o servicios y los docentes necesitan estar motivados por estos cambios y ser capaces de trabajar con la tecnología.

### **Conclusiones**

De este escenario, también podemos destacar la alfabetización en IA, que es la comprensión y práctica de esta tecnología disruptiva, no sólo en los mecanismos técnicos, sino en la destreza de su uso, considerando también los inconvenientes éticos y las molestias sociales que traen los algoritmos, propagados por sesgos. y desigualdades (Pereira, 2023). Existe una distinción entre los términos alfabetización y alfabetización en IA en el contexto brasileño. Lo más importante es comprender que esta alfabetización en IA va más allá de las habilidades de lectura y escritura, suponiendo una implicación con prácticas sociales digitales, como las actuales innovaciones generativas de IA.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez Rodríguez, J., Barranco-Ruiz, Y., Calderón, J., Cano de la Cruz, Y., Canto, P., de la Rosa, C., de Luca, M., Frías, J., Garzón-Guerrero, J., Jiménez, T., Kranwinkel, R., Lara, F., Mapp, U., Marques, L., Obaco, E., Piastra, S., Pino, R., Prieto, A., Reis, M., Rivas, S., Romero, C., Rosa Napal, F. C., Silva, H., Solano, I., Valdés, J., Váldez, M., Vergara, J. & Villa, E. (2022). *Informe de Análisis de Necesidades de Formación del Profesorado Activo de Educación Primaria y Secundaria mediante la Opinión de Docentes Universitarios de América Latina y el Caribe*. ECALFOR - Universidad de Granada. [https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2024/02/WP1\\_TASK-3-openscience.pdf](https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2024/02/WP1_TASK-3-openscience.pdf)
- ATC21S (2010). *Competencias del Siglo XXI-Proyecto Piloto para ATC21S*. BID. <http://www.iadb.org/es/proyectos/project-information-page,1303.html?id=CR-T1072>
- Baltar, R. y Baltar, C. S. (2024). Profesores serão substituídos pela inteligência artificial? 2023. DOI 10.22541/au.167528138.89188276/v1. <http://dx.doi.org/10.22541/au.167528138.89188276/v1>
- Becerra, T. (2016). El currículo prescrito y el de acción en una clase de inglés como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, 20, 183-199. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/8103/8044>
- Belmonte Otero, I., Castro Pais, M. D., Mallo Rey, M., Losada Puente, L., Ibáñez Cubillas, M., Canto Herrera, P. J., Rodríguez Pech, J., Flores Castro, H.S., Zaldivar Acosta, M., Heredia Soberanis, N. G., Paz, A., Gerardo, V., Mariano Soto, M., Darwin Muñoz, D., De la Rosa, C., Lara Lara, F., Obaco Soto, E., Cano de la Cruz, Y., Marcillo Cedeño, M. M., Suárez Berrio, M. F., Zambrano, T., Hidalgo Andrade, P. A., Abril Zamora, J. E., Correa de Gallardo, M., González, C., Britton Donaldson, A. R., Pimentel De Arrocha, R. R., Mapp, U., Carlini Zorzal, R., Guelero do Valle, M., Maruri Castillo, M. y LaTorre, M. (2022). *Informe de Resultados de la Evaluación Comparativa de los Títulos de Formación del Profesorado Latinoamericano y Caribeño*. ECALFOR – Universidad de Granada. <https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2024/02/WP1-TASK-6.3-openscience.pdf>

- BRASIL, Ministério da Educação (2023). Lei 14533 de 11 de janeiro de 2023. Política Nacional de Educação Digital. <https://shre.ink/DK28>
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. <https://shre.ink/DKQP>
- BRASIL. Lei de Proteção de Dados (LGPD). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm).
- BRASIL. LEI Nº 12965 DE 23 DE ABRIL DE 2014, estabelece os princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. <https://shre.ink/DKQS>
- Carvalho, R. *OpenAI: como esta empresa está transformando a inteligência artificial em 2023*. Herospark blog. 14/01/2023. <https://abre.ai/j2W7>
- Contreras, D. J. (2021). Presentación del monográfico "El currículum como un proceso de creación: indagaciones narrativas". *Aula Abierta*, 50(3), 663–664. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.663-664>
- COMISSÃO EUROPEIA (2020). Plano de ação para a educação Digital (2021- 2027). Reconfigurar a educação e a formação para a era digital. Bruxelas: Comissão Europeia. <https://bit.ly/3fLIP3>
- Cresce a lista de países que ameaçam banir o ChatGPT. Portal do Bitcoin, Europa, 07/04/2023. <https://portaldobitcoin.uol.com.br/cresce-a-lista-de-paises-que-ameacam-banir-o-chatgpt/>
- Dálte P. y Dálte, L. (2023). Para uma avaliação do ChatGPT como ferramenta auxiliar de escrita de textos académicos. *Revista Bibliomar*, 22(1).
- Darling-Hammond (2012). *Educar con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Demo, P. O (2011). Olhar do educador e novas tecnologias. *Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro*, 37(2), 15-26.
- Estrada Vidal, L. I., Kárpava, A., Losada Puente, L., Rodríguez Machado, E. R., Rosa Napal, F. R., Lafont, P., Pariat, M., Deulceux, S., Souchet, J., De Luca, M. P., Canto Herrera, P. J., , Heredia Soberanis, N. G., Rodríguez Pech, J., Flores Castro, H. S., Zaldivar Acosta, M., Paz, A., Gerardo, V., Soto, M., Muñoz, D., De la Rosa, C., Correa de Gallardo, M., González, C., Britton Donaldson, A. R.,

- Pimentel De Arrocha, R. R., Mapp, U., Hidalgo Andrade, P. A., Abril Zamora, J. E., Lara Lara, F., Obaco Soto, E., Cano de la Cruz, Y., Marcillo Cedeño, M. M., Suárez Berrio, M. F., Zambrano, T., Carlini Zorzal, R., Guelero do Valle, M., Lopes Reis, M. y Juan Carlos Valdés Godines, J. C. (2022). *Diseño, Desarrollo y Marco para la Evaluación Comparativa de los Títulos de Formación del Profesorado Latinoamericano y Caribeño*. ECALFOR – Universidad de Granada. <https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2024/02/WP1-TASK-6.1-openscience.pdf>
- Feenberg, A. y Neder, R. T. (Org.) (2010). A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina (UnB), 341. *Cadernos primeira versão*, 27152478(3).
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Paz e Terra.
- Gomes, S. de N. C. (2023). *O uso da tecnologia CHATGPT de inteligência artificial e algumas percepções para a educação*.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lições para o século XXI*. Tradução de Paulo Geiger. Companhia das Letras.
- Havenstein, H. (2005). *Spring comes to AI winter*. Computer World.
- Hays, J. y Efros, A. A. (2007). *Scene completion Using millions of photographs*.
- Iriarte-Pupo, A. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 311-322. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722>
- Kaburu, G. (2023). A primeira escola da Índia em Kerala estabelece um novo paradigma educacional. *Cryptopolitan*, 25/08/2023. <https://www.cryptopolitan.com/pt/india-estabelece-um-novo-paradigma-educacional/>
- Kaufman, D. (2022). *Desmistificando a inteligência artificial*. Grupo autêntica editora.

- Lee, K.-F. (2019). *Inteligência artificial: como os robôs estão mudando a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos. Tradução de Marcelo Barbão*. Globolivos.
- Lopes, C., Forgas, R. C. y Cerdà-Navarro, A. (2023). Tese de doutorado em educação escrita por inteligência artificial? *Rev. Bra. de educ.*, 28.
- Lorenzo, O. y Lendínez, A. (s.f). *Inicio*. ECALFOR. <https://ecalfor.eu/>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos - respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-30. [https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Cuadernos-de-Pedagogia\\_489-2018\\_DV-CM.pdf](https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf)
- Mateo Andrés, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. *REDU-Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico dedicado a las Competencia docentes en la Educación Superior*, 10(2), 211-223. <http://redaberta.usc.es/redu>
- Miranda Jaña, C. y Amp Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 155-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100009>
- Molina-García, M. J., Enrique Mirón, C., Villa González, E., Rodríguez Pech, J. y Cordero P., T. J. (2024). Formación del profesorado en América Latina, el Caribe y Europa. En O. Lorenzo Quiles y A. Lendínez Turón (Ed.), *Evaluación de la Formación del Profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la Calidad de los Títulos de Educación (ECALFOR)* (pp. 17-39). Octaedro editorial.
- Montesano de Talavera, M., Prieto, A., Pimentel de Arrocha, R., Zaldívar, M. y Britton, A. (2024). Desarrollo y priorización de necesidades para la mejora en la formación del profesorado en América Latina y el Caribe. En O. Lorenzo Quiles y A. Lendínez Turón (Ed.), *Evaluación de la Formación del Profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la Calidad de los Títulos de Educación (ECALFOR)* (pp. 121-142). Octaedro editorial.
- Nel, P., Adrey, J. y Fonseca, I. (2019). Docentes formadores para la paz, desde las prácticas pedagógicas. *ALESDE*, 10(1), 92-100. <https://core.ac.uk/download/pdf/328075307.pdf>

- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). [http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod\\_resource/content/3/DESEC O.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESEC O.pdf)
- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ONU (2023). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible. Edición especial*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf)
- Pellegrino, J. y Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills. In the 21st Century*. The National Academies Press.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 201-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2485173>
- Samantha, K. (2023). Inteligência artificial: escolas americanas estão ensinando alunos a usar o ChatGPT, CNN BRASIL <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/inteligencia-artificial-escolas-americanas-estao-ensinando-alunos-a-usar-o-chatgpt/>
- Schoemaker, P. J. (1991). When and how to use scenario planning: a heuristic approach with illustration. *Journal of forecasting*, 10(6), 549-564.
- Thiesen, J. y Garcez, E. G. J. (2011). *Prospecção de cenários em educação: dos desafios do presente as possibilidades do futuro*.
- Turing, A. M. (2024). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 49, 433-460.
- UADY (2024). *Licenciatura en Educación*. <https://www.educacion.uady.mx/index.php?seccion=programas&enlace=le#>
- UDLA (2022). *Educación. UDLA Modalidad Híbrida*. UDLA. <https://www.udla.edu.ec/modalidadhibrida/educacion/>
- UDLA (2024). *UDLA para la vida*. <https://www.udla.edu.ec/app/pardot/udla-para-la-vida/>

- UNACHI (s.f). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios.*  
[https://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/fac\\_educacion/Lic\\_Educacion\\_Primary\\_Diurno.pdf](https://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/fac_educacion/Lic_Educacion_Primary_Diurno.pdf)
- UNESCO (1994). *La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors.* UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- UNESCO-OREALC (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017.* OREALC/UNESCO Santiago.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/17284>
- UNESCO-OREALC (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina Análisis comparado de siete casos nacionales.* OREALC/UNESCO Santiago.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/17604>
- Valvuela, S., Conde, R. y Ortiz, J. (2018). Perfil de formadores que administran módulos de Investigación y práctica en ciencias sociales y humanas. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 10(2), 57-68.  
<https://www.redalyc.org/journal/5177/517758004007/517758004007.pdf>
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

**SIMPOSIO**

**ESCUELA, DOCENTES, ENSEÑANZA Y DIDACTICA INCLUSIVA  
CENTRADA EN ESCOLARIZADOS**

**SYMPOSIUM**

**SCHOOL, TEACHERS, TEACHING AND INCLUSIVE DIDACTICS  
FOCUSED ON SCHOOLED STUDENTS**

Coordinador: Gabriel Román Meléndez

Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia)

[garome11@gmail.com](mailto:garome11@gmail.com)

**Resumen**

El Ministerio Nacional de Educación de Colombia, a través de la normatividad educativa inclusiva y en especial con el Decreto 1421 del 2017, relaciona un conjunto de discapacidades, capacidades y capacidades excepcionales que pueden estar presente en un aula regular de clases. La enseñanza que tiene en cuenta las diferencias individuales del alumnado requiere, además de cambios en la pedagogía y la didáctica, interpretar las intenciones comunicativas, brindando posibilidades de intercomunicación socio-interactivas originadas en el contexto áulico y definir un nuevo perfil de profesor (González et al., 2019). El nuevo perfil del docente de la educación inclusiva considera los enfoques disciplinares pedagógicos-didácticos, psicopedagógicos, neuropsicopedagógicos y de la psiquiatría para el aprendizaje y la salud mental de los estudiantes, considerando que no hay diferencias significativas entre los docentes con un grado parcial o alto de conocimiento (dimensión Saber) al compararlo con las dimensiones Saber Hacer, Saber Ser y Saber Convivir, dando relevancia a estas tres dimensiones en una educación inclusiva.

El refuerzo escolar es una estrategia pedagógica dirigida al educando que presenta necesidad específica, como actividad complementaria con el objeto de mejorar su desempeño académico, siendo funcional para el trabajo en el área de matemáticas donde presentan mayores dificultades en alcanzar los objetivos y propuestos en el desarrollo de los contenidos. Esta actividad es productiva porque apoya los procesos de

nivelación de los estudiantes, mejora sus desempeños y refuerza la autoestima en la medida en que disminuye su frustración (Oliva, 2015). Los bajos desempeños de los estudiantes se han convertido en tema de preocupación del docente por ser un factor de riesgo de deserción y repitencia escolar, donde el refuerzo escolar se convierte en garante de calidad educativa, promoviendo la permanencia, disminuyendo los niveles de reprobación y sirviendo de apoyo en el desarrollo socioemocional del educando.

La enseñanza matemática sostiene retos y dificultades a la hora de hablar del entendimiento y evaluación del área en los países de Latinoamérica, reconociendo que los docentes deben ser formados en habilidades que les permitan enseñar y aprender dichas teorías de un modo más eficaz y placentero. El proyecto Animaplanos (Didácticas y matemáticas (2021) ha sido diseñado para desarrollar y fortalecer diferentes habilidades del pensamiento lógico y matemático contribuyendo a mejorar los procesos de razonamiento, resolución de problemas y comunicación matemática a través de diversas actividades y situaciones que potencializan las estructuras mentales de los estudiantes de básica y media, en especial los que presentan barreras de aprendizaje en el marco de una condición, con entrenamientos y estimulación intelectual “plan de mejoramiento” para docentes, mejorando los resultados en pruebas internas y disminuyendo la brecha en “Calidad, cobertura y permanencia del MEN.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Escuela inclusiva, Perfil del docente, Refuerzo escolar, Estrategias Didácticas, enseñanza matemática

#### **Abstract**

The National Ministry of Education of Colombia, through inclusive educational regulations and especially with Decree 1421 of 2017, relates a set of disabilities, abilities, and exceptional capabilities that may be present in a regular classroom. Teaching that takes into account individual differences among students requires, in addition to changes in pedagogy and didactics, interpreting communicative intentions, providing possibilities for socio-interactive intercommunication originating in the classroom context, and defining a new teacher profile (González et al., 2019). The new profile of the inclusive education teacher considers pedagogical-didactic, psychopedagogical, neuropsychopedagogical, and psychiatric approaches for students' learning and mental health, considering that there are no significant differences between teachers

with partial or high degrees of knowledge (Know dimension) when compared to the Know-How, Know-How-to-Be, and Know-How-to-Live-Together dimensions, giving relevance to these three dimensions in inclusive education.

School reinforcement is a pedagogical strategy aimed at students with specific needs, as a complementary activity to improve their academic performance, being functional for work in mathematics where they have greater difficulties in achieving the objectives and proposals in content development. This activity is productive because it supports students' leveling processes, improves their performance, and reinforces self-esteem as it reduces their frustration (Oliva, 2015). Students' low performance has become a concern for teachers as it is a risk factor for dropout and school repetition, where school reinforcement becomes a guarantee of educational quality, promoting permanence, decreasing failure rates, and serving as support in the student's socio-emotional development.

Mathematics teaching faces challenges and difficulties when it comes to understanding and evaluating the subject in Latin American countries, recognizing that teachers must be trained in skills that allow them to teach and learn these theories more effectively and pleasantly. The Animaplanos project (Didactics and mathematics, 2021) has been designed to develop and strengthen different logical and mathematical thinking skills, contributing to improving reasoning processes, problem-solving, and mathematical communication through various activities and situations that enhance the mental structures of basic and middle school students, especially those with learning barriers within a condition, with training and intellectual stimulation "improvement plan" for teachers, improving results in internal tests and reducing the gap in "Quality, coverage and permanence of the MEN.

**Keywords:** Inclusive education; Inclusive school, Teacher profile, School reinforcement, Didactic strategies, Mathematics teaching

## ESCUELA INCLUSIVA Y COMUNICACIÓN

### INCLUSIVE SCHOOL AND COMMUNICATION

Maria Elena Rivas Arenas

Universidad libre de Bogotá (Colombia)

[maraelenarivas@gmail.com](mailto:maraelenarivas@gmail.com)

#### Resumen

La escuela inclusiva debe proveer los espacios y las herramientas necesarias para el desarrollo de la comunicación mediante un aula socio-interactiva permanente que brinde la oportunidad de expresiones no sólo orales-lingüísticas sino kinésicas, las cuales entrañan el significado de los movimientos humanos y proxémicas relacionadas directamente con los espacios de proximidad o alejamiento, reconociendo que aunque exista una limitación orgánica, en algunos casos, no es sólo esa limitante, sino que son dificultades que se han venido proporcionando y acrecentando en el aislamiento de las comunicaciones eficientes necesarias desde la socio-interacción (Sameroff y Fiese, 2000). El docente apela a la lectura inclusiva de la comunicación en el aula, con reconocimiento de los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, interpretando las intenciones comunicativas, dándolas a conocer y brindando posibilidades de intercomunicación socio-interactivas originadas en el contexto áulico. Los docentes deben responder de manera ajustada y constante a los actos comunicativos, con una nueva oportunidad de eliminar una barrera de inclusión: la comunicativa, tanto en lo personal como del colectivo, potenciando un mejor desarrollo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una educación para todos, haciéndose necesario la colaboración no sólo del docente sino de todos los compañeros mediante elementos claves de comunicación como lo expresa Justice (2004).

**Palabras clave** Escuela inclusiva; aula inclusiva; enseñanza y aprendizaje; comunicación áulica.

### **Abstract**

The inclusive school must provide the necessary spaces and tools for the development of communication through a permanent socio-interactive classroom that offers opportunities for expressions not only oral-linguistic but also kinesic, which involve the meaning of human movements and proxemics related directly to proximity or distancing spaces. It is recognized that although there may be an organic limitation in some cases, it is not solely that limitation; rather, there are difficulties that have been exacerbated by the isolation of efficient communications necessary from socio-interaction (Sameroff and Fiese, 2000). The teacher appeals to an inclusive reading of communication in the classroom, recognizing the learning rhythms of each student, interpreting communicative intentions, making them known, and providing possibilities for socio-interactive intercommunication originating in the classroom context. Teachers must respond appropriately and consistently to communicative acts, creating a new opportunity to eliminate a barrier to inclusion: the communicative barrier, both personally and collectively, enhancing better development in teaching and learning processes in an education for all. This requires collaboration not only from the teacher but also from all peers through key communication elements as expressed by Justice (2004).

**Keywords:** Inclusive school; inclusive classroom; teaching and learning; classroom communication.

## PERFIL DEL DOCENTE INCLUSIVO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

### PROFILE OF THE INCLUSIVE TEACHER IN THE SCHOOL CONTEXT

Gabriel Román Meléndez

Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia)

[groman@utb.edu.co](mailto:groman@utb.edu.co)

#### Resumen

El Ministerio de Educación y formación profesoral del Gobierno Español definió el concepto de necesidades específicas que requieren apoyo educativo diferenciado involucrando una serie de condiciones, identificadas hoy como necesidades educativas especiales, condiciones excepcionales, vinculación al sistema educativo con extraedad, dificultades en el aprendizaje y situaciones personales que inciden en su desarrollo individual. El Ministerio de Educación de Colombia, a través de la normatividad educativa inclusiva y en especial con el Decreto 1421 del 2017, relaciona un conjunto de discapacidades, capacidades y capacidades excepcionales que pueden estar presente en un aula regular de clases.

Un perfil docente basado en las variables formación y competencias permitirá realizar transformaciones en el contexto educativo, favoreciendo su desempeño profesional, intelectual y su relacionamiento con la comunidad educativa (González et al., 2019). En ese sentido, las competencias profesionales docentes responden a unas funciones consideradas esenciales y que diferencian el ejercicio del maestro de otros profesionales que intervienen en el mismo contexto de trabajo. La enseñanza que tiene en cuenta las diferencias individuales del alumnado requiere, además de cambios en la pedagogía y la didáctica, definir un perfil de (González et al., 2019). Asimismo, debe poseer habilidades y destrezas para el aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo necesarios en una educación con enfoque inclusivo.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, perfil del docente, formación del docente, competencias del docente

### **Abstract**

The Ministry of Education and Teacher Training of the Spanish Government defined the concept of specific needs requiring differentiated educational support, involving a series of conditions now identified as special educational needs, exceptional conditions, connections to the educational system with age discrepancies, learning difficulties, and personal situations that affect individual development. The Ministry of Education of Colombia, through inclusive educational regulations and especially with Decree 1421 of 2017, relates a set of disabilities, abilities, and exceptional capabilities that may be present in a regular classroom.

A teacher profile based on training and competencies will allow for transformations in the educational context, enhancing their professional performance, intellectual capacity, and relationship with the educational community (González et al., 2019). In this sense, professional teaching competencies respond to functions considered essential and that differentiate the role of the teacher from other professionals intervening in the same work context. Teaching that takes into account individual differences among students requires, in addition to changes in pedagogy and didactics, defining a profile (González et al., 2019). Furthermore, teachers must possess skills and abilities for autonomous, collaborative, and cooperative learning necessary in an education with an inclusive approach.

**Keywords:** Inclusive education, teacher profile, teacher training, teacher competencies.

**EL REFUERZO ACADÉMICO COMO ESTRATEGIA PEDAGOGICA  
EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**ACADEMIC REINFORCEMENT AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN  
THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION**

Boris Javier Bello Teherán

Escuela Naval de Cadetes Almirante Padilla (Colombia)

[Bello0810@gmail.com](mailto:Bello0810@gmail.com)

**Resumen**

El refuerzo escolar es una estrategia pedagógica dirigida al educando que presenta necesidad específica de apoyo pedagógico, realizada como actividad complementaria con el objeto de mejorar su desempeño académico, siendo funcional para el trabajo en el área de matemáticas donde presentan mayores dificultades en alcanzar los objetivos y propuestos en el desarrollo de los contenidos. Esta actividad no está inmersa dentro del currículo de algunas instituciones educativas, pero es productiva porque apoya los procesos de nivelación de los estudiantes, mejora sus desempeños y refuerza la autoestima en la medida en que disminuye su frustración. Oliva (2015) expresa, que la necesidad de un refuerzo educativo que propicie un apoyo escolar transitorio deriva principalmente de la necesidad de modificar los hábitos de estudio y de incorporar nuevos métodos y herramientas de aprendizaje, de acuerdo con la edad y el nivel de dificultad del año lectivo en el que el estudiante se encuentre. Los bajos desempeños de los estudiantes se han convertido en tema de preocupación del docente debido a que es un factor de riesgo de deserción y repitencia escolar. Ante este panorama el refuerzo escolar se convierte en una forma de disminuirlos. Desde la educación inclusiva el refuerzo escolar se convierte en garante de calidad educativa, promueve la permanencia, disminuye los niveles de reprobación y sirve de apoyo en el desarrollo socioemocional del educando.

**Palabras clave:** Refuerzo escolar, estrategia pedagógica, educación inclusiva, flexibilidad académica

### **Abstract**

Academic reinforcement is a pedagogical strategy aimed at students who have specific needs for pedagogical support, carried out as a complementary activity to improve their academic performance. It is particularly functional for work in the area of mathematics, where students face greater difficulties in achieving the objectives set in the development of the content. This activity is not included in the curriculum of some educational institutions, but it is productive because it supports students' leveling processes, improves their performance, and reinforces self-esteem as it reduces their frustration. Oliva (2015) states that the need for educational reinforcement that provides temporary school support primarily arises from the necessity to modify study habits and incorporate new learning methods and tools, according to the age and level of difficulty of the academic year in which the student is enrolled. The low performance of students has become a concern for teachers as it is a risk factor for dropout and school repetition. In this context, academic reinforcement becomes a way to reduce these issues. From an inclusive education perspective, academic reinforcement serves as a guarantee of educational quality, promotes student retention, decreases failure rates, and supports the socio-emotional development of learners.

**Keywords:** Academic reinforcement, pedagogical strategy, inclusive education, academic flexibility.

**ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS  
COMO HERRAMIENTAS PARA VIABILIZAR EL REFUERZO ESCOLAR EN  
EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**DIDACTIC STRATEGIES IN THE AREA OF MATHEMATICS AS  
TOOLS TO FACILITATE ACADEMIC REINFORCEMENT IN THE  
CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION**

José Téllez Abril

Didácticas y matemáticas (Colombia)

[josef@didacticasymaticas.com.co](mailto:josef@didacticasymaticas.com.co)

**Resumen**

El objetivo del proceso investigativo está asociado a reconocer las experiencias didácticas y pedagógicas de los docentes de matemáticas con el fin de desarrollar y fortalecer diferentes habilidades del pensamiento lógico y matemático contribuyendo a mejorar los procesos de razonamiento, resolución de problemas y comunicación matemática a través de diversas actividades y situaciones que potencializan las estructuras mentales de los estudiantes de básica y media. La estrategia didáctica Animaplanos es utilizada por colegios oficiales y no oficiales en el territorio colombiano como una herramienta de afianzamiento, temáticas por grado, entrenamientos y la estimulación intelectual para docentes en formación, niños, niñas y adolescentes, quienes con sus experiencias han logrado que mejoren sus resultados en pruebas internas y externas, disminuyendo la brecha en calidad, cobertura y permanencia del MEN.

El proyecto Animaplanos propone un plan estratégico en los cuales los estudiantes desarrollan habilidades básicas de pensamiento por medio de interacciones entre dos modalidades de cognición asociadas a los hemisferios cerebrales para lograr a través de un conjunto de ejercicios y actividades que promuevan una estimulación emocional e intelectual a través de diversos esquemas que combinen aspectos numéricos, visuales, retos, pruebas, materiales concretos, artística.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Enseñanza matemática; Estrategias didácticas; Refuerzo escolar, Rendimiento escolar

### **Abstract**

The objective of the research process is associated with recognizing the didactic and pedagogical experiences of mathematics teachers in order to develop and strengthen different logical and mathematical thinking skills, contributing to improving reasoning processes, problem-solving, and mathematical communication through various activities and situations that enhance the mental structures of basic and middle school students. The didactic strategy Animaplanos is used by both public and private schools in Colombia as a tool for reinforcement, grade-specific themes, training, and intellectual stimulation for teachers in training, as well as for children and adolescents. With their experiences, they have achieved improved results in internal and external assessments, reducing the gap in quality, coverage, and retention of the Ministry of Education (MEN).

The Animaplanos project proposes a strategic plan in which students develop basic thinking skills through interactions between two modes of cognition associated with brain hemispheres. This is achieved through a set of exercises and activities that promote emotional and intellectual stimulation through various schemes that combine numerical, visual aspects, challenges, tests, concrete materials, and artistic elements.

**Keywords:** Inclusive education; Mathematics teaching; Didactic strategies; Academic reinforcement; Academic performance.