

# UISRAEL

## REVISTA CIENTÍFICA

VOL. 10

Núm. 3 2023

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE



**Universidad  
Israel**



**DOAJ** DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS





# CONTENIDO

6 Página legal

8 Editorial  
PhD. Yoly Javier Quintero Cordero  
Editor Revista Científica UISRAEL

13 Estudiantes de secundaria y uso de redes sociales:  
aprendizaje y conocimiento, emociones y  
entretenimiento

**Ricardo Alberto Reza Flores**  
**Marco Antonio Guemez Peña**  
**Citlali Michelle Reza Flores**  
**J. Guadalupe Martínez Granados**  
**Alejandra Zamudio Palomar**

37 Influencia del neuroliderazgo sobre la gestión educativa  
del departamento de idiomas de la UNEFM

**Tibisay Milene Lamus de Rodríguez**  
**Jennifer Sobeida Moreira-Choez**  
**Raquel Zoraya Lamus-García**

57 La gestión educativa: factor clave en la calidad  
educacional

**María Nilda Lule-Uriarte**  
**Max Michael Serrano-Mesía**  
**Nilson Yover Montenegro-Cruz**



---

73 Autopercepción de la alfabetización digital en la comunicación y gestión del conocimiento

**Sofía Haydeé Jácome Encalada**  
**María del Mar Sánchez Vera**

97 Pertinencia del programa de formación de asistencia administrativa en la institución educativa distrital “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín” en Bogotá, Colombia

**Nancy Edith Ochoa Guevara**  
**Deisy Mireya Acuña Reyes**  
**Ana Elizabeth Torres Segovia**

129 Acompañamiento pedagógico y desempeño docente: una revisión sistemática

**Nelda Vela Shupingahua**

149 Análisis de las políticas formativas duales en centros de trabajo asociados a las administraciones públicas

**Manuel Rial Costa**  
**Sandra Rial Costa**  
**Gregorio Sánchez Oropeza**

171 Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación para estimular la interacción en niños autistas dentro del aula de clases

**Jessica Magaly Pauta Ipiales**  
**Paula Damarys Casco Guamán**

189 Evaluación gamificada de la gramática y acentuación para reducir la disortografía en la segunda infancia

**Judith Micaela Barrionuevo Mora**

205

El método Singapur como estrategia determinante para el aprendizaje de números fraccionarios en alumnos de educación general básica

**Jeniffer Johanna Cuasapud Morocho**

**Milagros Manguashca Quintana**

220

Normas de publicación de la Revista Científica UISRAEL



## EDITOR GENERAL

**Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas**  
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

## EDITOR REVISTA CIENTÍFICA

**PhD. Yolvy Quintero**  
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

## COMITÉ EDITORIAL

**PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez**  
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI, México), México

**PhD. Marlon Santiago Leal Paredes**  
Instituto Superior Tecnológico Cotacachi, Ecuador

**PhD. Washington Fernando Padilla Alarcón**  
Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Ecuador

**Dr. Geovanny Danilo Chávez García**  
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

**PhD. Byron Wladimir Oviedo Bayas**  
Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador

**PhD. Paul David Rosero-Montalvo**  
IT University of Copenhagen, Dinamarca

**PhD. Manuel Alfonso Garzón Castrillón**  
Universidad del Valle, Colombia

**PhD. Julio A. Alvarado Vélez**  
Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador

**Dr. Pedro Javier Navarrete Mejía**  
Superintendencia Nacional de Aseguramiento en Salud, Perú

**PhD. Gustavo Gallo Mendoza**  
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

**PhD. Melanio Alfredo González Morales**  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

**PhD. Teresita de Jesús Gallardo López**  
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

**PhD. Alonso Estrada Cuzcano**  
Universidad Mayor de San Marcos, Perú

**PhD. José Luis Fernández Pacheco Sáez**  
Universidad de Extremadura, España

**PhD. Eduardo José da Silva Tomé Marques**  
University of the Azores, Portugal

**PhD. Julio César Domínguez Maldonado**  
Universidad Católica del Maule, Chile

**PhD. Maream José Sánchez Bracho**  
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB),  
Venezuela

**PhD. Lilian Rosa Miquilena Rodríguez**  
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB),  
Venezuela

**PhD. Antonio Rodríguez Fuentes**  
Universidad de Granada, España

**PhD. Lenin Eleazar Tremont Franco**  
Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela

**PhD. Dilida Anayra Luengo Molero**  
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

**PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez**  
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), México

**GESTIÓN DE LA REVISTA  
ELECTRÓNICA  
RESPONSABLE DE ESTILO**

**RESPONSABLE  
PROGRAMADOR  
RESPONSABLE DE DISEÑO Y  
MAQUETACIÓN  
PERIODICIDAD DE PUBLICACIÓN - CUATRIMESTRAL  
ENTIDAD EDITORA**

**PhD. Lena Ivannova Ruiz Rojas**  
Universidad de las Fuerzas Armadas, Ecuador

**PhD. Yaimara Peñate Santana**  
Universidad Estatal de Guayaquil, Ecuador

**PhD. Manuel Joaquín Salamanca López**  
Universidad Complutense de Madrid, España

**PhD. José Manuel Franco Serrano**  
Universidad Industrial de Santander, Colombia

**PhD. Julio César Arboleda**  
Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), Colombia

**PhD. Mayra Bustillos Peña**  
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

**MSc. Rene Ceferino Cortijo Jacomino**  
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

**Mg. Renato Mauricio Toasa Guachi**  
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

**Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas**  
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

**Lcda. Carla Florez**  
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

**Ing. Carlos Rivadeneira**  
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

**Mg. José Alejandro Vergelín Almeida**  
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Universidad Tecnológica Israel  
Dirección: Marieta de Veintimilla E4-142 y Pizarro, Quito  
Código postal EC-170522  
editorial@uisrael.edu.ec - Teléfono: (02) 255-5741 ext. 113



**PhD. Yolvy Javier Quintero Cordero**

Editor Revista Científica UISRAEL

<https://orcid.org/0000-0002-5773-2574>

De acuerdo con Uribe (2017) son los historiógrafos quienes escriben la historia partiendo de la indagación y la reflexión para comprenderla, explicarla y difundirla. Esos conocimientos, construidos bajo la égida del rigor científico, nos sirven para conocernos, para explicar nuestra identidad, comprender la ética de la sociedad y de nuestros personajes históricos; pero, fundamentalmente, para hacer un criterio propio acerca de las situaciones contradictorias que se presentan cotidianamente en el acontecer nacional.

En esa misma línea, es pertinente traer a colación el pensamiento de Ruiz (2010) quien observa que el real y significativo ejercicio de la libertad y soberanía radica en la búsqueda incesante del conocimiento a través de la investigación científica, con el propósito de acortar los límites de la ignorancia y ampliar las competencias que permitan la resolución de problemas. Por tanto, educar es enseñar a investigar ¿de qué otra manera podría entenderse la evolución científica y tecnológica de la sociedad mundial? Ya lo decía Freire (2004) en su obra “La Pedagogía de la autonomía”

No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (p.14).

Este pensamiento nos conduce a inferir que la investigación es el detonante del proceso educativo, como afirma Vásquez (2021) es lo que permite construir un conocimiento original, investido de reflexiones y meta reflexiones que otorguen significado y valor al orden académico. Aquí es donde y cuando el docente, en cualquier nivel del proceso educativo, juega un rol crucial, cual es el de sembrar en la mente de sus discentes la pasión por descubrir nuevas cosas, por no conformarse con lo que les dice su tutor o las lecturas, escudriñar, indagar, intentar buscar el por qué de las cosas, convirtiéndolos en seres activos, con propósito de vida y con potencial para generar cambios sensibles en los diferentes órdenes de la vida en

sociedad. El acto de educar, y, por tanto, el de enseñar a investigar implica, en sí mismo, un comportamiento ético y este define la cualidad humana del individuo.

Al respecto, Azar y Barrenechea (2022) al comentar el informe de la UNESCO sobre las perspectivas de la educación superior, destacan que es menester colocar a “los docentes en el centro del cambio paradigmático que la educación actual y sus demandas de transformación requieren para estar en sintonía con la formación que reclama el mundo actual” (p.111). Partiendo de tal premisa, tanto los docentes universitarios, como las propias universidades deben estar inmersas en el propósito de una formación profesional que contenga a la investigación como eje transversal de todo el esquema curricular. Las universidades son, por su propia naturaleza, centros de investigación al servicio de la sociedad.

Complementariamente, Alvarado et al (2021) acotan la urgente necesidad de promover el intercambio de información entre universidades para robustecer relaciones entre académicos que pudieran dar pie a la creación de grupos de investigación multidisciplinarios, en procura de la satisfacción de necesidades sociales. En este sentido, es conveniente resaltar que el 30 de junio del presente año se creó la Red de Editores y Revistas Científicas Ecuatorianas (RERCIE), cuyo objetivo fundamental es fomentar la sinergia entre los profesionales involucrados en la gestión editorial para fortalecer y mejorar la calidad de las publicaciones en nuestro país.

Nuestra revista se siente honrada de pertenecer a esta red, y al mismo tiempo comprometida en esta iniciativa que magnifica el espíritu colaborativo de las universidades en pro de acrecentar los aportes investigativos y velar por su calidad, porque al hacerlo se garantizan posibles soluciones efectivas a los problemas colectivos que al fin y al cabo constituyen su objetivo fundamental.

Ya lo aconseja la Unesco (2021) en el documento “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” al promover un programa de investigación colaborativo de alcance mundial en el cual todos aprenden de todos. Para tal logro, la pedagogía debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad olvidándose de la tendenciosidad, los prejuicios y las divisiones.

Dicho esto, en esta nueva publicación, el volumen 10 número 3 de la Revista Científica UISRAEL se insertan 10 artículos de innegable calidad, producto del esfuerzo de docentes investigadores sobre aspectos centrados en un mejoramiento continuo del proceso educativo en distintos países. Así pues, se tiene en primer término el trabajo científico titulado “*Estudiantes de secundaria y uso de redes sociales: aprendizaje y conocimiento, emociones, y entretenimiento*”. Esta obra se realizó con la participación de estudiantes de secundaria de la ciudad de México y tiene como objetivo central valorar las codificaciones de lo representativo que resultan



---

las redes sociales cuando son utilizadas por los estudiantes de secundaria, desde el punto de vista del aprendizaje, emociones y entretenimientos.

En segundo término, se tiene el artículo científico titulado “*Influencia del neoliderazgo sobre la gestión educativa del departamento de idiomas de la UNEFM*”. Su objetivo es comprender, precisamente, cómo influye el neoliderazgo en tal gestión. Se desarrolló bajo el paradigma cualitativo siguiendo los postulados del construccionismo-interpretativo buscando la comprensión de la acción humana.

En tercer lugar se expone la investigación denominada “*La gestión educativa: factor clave en la calidad educativa*”. El objetivo esencial de este trabajo es el de aproximarse a la comprensión de la gestión educativa como soporte de la calidad educativa. Se trata de un estudio de carácter documental, en el cual se realizó un análisis de contenido a 30 artículos seleccionados de las bases de datos de Scopus, Scielo y Google Académico.

“Autopercepción de la alfabetización digital en la comunicación y gestión del conocimiento” es el nombre del cuarto artículo. Este tuvo como objetivo central determinar cómo perciben los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil la alfabetización digital en la comunicación y gestión del conocimiento. Es un estudio con enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo y con un diseño de campo no experimental, transversal.

Asimismo, y, en quinto término, se presenta la investigación titulada “*Pertinencia del programa de formación de asistencia administrativa en la institución educativa distrital Los Comuneros Oswaldo Guayasamín en Bogotá, Colombia*”. El objetivo de este estudio está relacionado con la evaluación de la pertinencia que ofrece el programa ya mencionado para el período 2016/2020 y así conocer las posibilidades que tienen sus egresados en acceder a la educación superior y al mercado laboral.

Por otra parte, se publica el estudio “*Acompañamiento pedagógico y desempeño docente: una revisión sistemática*”. En este se analizó el impacto que tiene el acompañamiento pedagógico respecto al desempeño docente desde una perspectiva teórica. Se trata de una revisión sistemática siguiendo el protocolo Prisma, en bases de datos tales como Scopus, Scielo, Latindex y Dialnet.

A su vez, en séptimo lugar podrán revisar el trabajo científico titulado “*Análisis de las políticas formativas duales en centros de trabajo asociados a las administraciones públicas*”. Allí se fundamenta el objetivo de la investigación: analizar tales políticas formativas, las cuales se han llevado a cabo en las administraciones públicas en los últimos 30 años.

“*Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación para estimular la interacción en niños autistas dentro del aula de clases*”, es el nombre de la octava investigación. Los SAAC son de gran ayuda en el tratamiento de niños autistas. A

través del estudio se pretende especificar los beneficios que tales sistemas ofrecen y de que recursos se valen para ser utilizados en las aulas de clase. Para ello se utilizó el enfoque cualitativo a través de un análisis documental.

En noveno lugar se expone la investigación titulada “*Evaluación gamificada de la gramática y acentuación para reducir la disortografía en la segunda infancia*”. El objetivo de la misma fue proponer este tipo de evaluación para disminuir la disortografía en la segunda infancia. Es una investigación descriptiva, analizando los puntos de vista de diferentes autores y llegando a premisas generales que aportarán información significativa a ser considerada para investigaciones posteriores.

Por último, se tiene el artículo “*El método Singapur como estrategia determinante para el aprendizaje de números fraccionarios en alumnos de Educación General Básica*”. Esta se basó en el escaso uso, por parte del docente, de material específico y gráficas pertinentes, lo cual incide negativamente en la resolución de problemas y por supuesto en el rendimiento académico. Por tanto, se pretende determinar el impacto que tiene el uso del método Singapur en el aprendizaje de este tipo de operaciones ya mencionadas.

Seguros estamos que la lectura de estos artículos científicos generará razonamientos y posturas frente a los eventos analizados, lo cual obviamente cubriría las expectativas de nuestra revista en ser difusora de investigaciones que causen impacto en la comunidad científica y en el público en general.

## Referencias

- Alvarado, L., Amaya, R., Sansores, E., y Rafael, A. (2021). Realidad y Perspectivas de los Centros de Investigación Universitarios en América Latina ante el Covid-19. *Telos, revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales* 23 (2), 435-449. <https://doi.org/10.36390/telos232.14>
- Azar, G., y Barrenechea, I. (2022). El modelo AIE-UCA: formación docente en los tiempos que corren [en línea]. En Reimers, F.M. (coord.). *Diálogos por un nuevo contrato social para la educación. Opciones para Reimaginar juntos nuestros futuros*. Comisión Internacional Sobre los Futuros de la Educación, <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16598>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Auto-nom%C3%ADa.pdf>



---

Ruiz, J. (2010). Editorial. Importancia de la investigación. *Revista Científica, FCV-LUZ*, 20(2), 125 – 126. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cientifica/article/view/15542/15516>.

Unesco. (2021). *Re imaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco y Fundación Santa Marla, España. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>.

Uribe, B. (2017). La historia de la ciencia ¿qué es y para qué? *Revista Odontológica Mexicana*, 21(2), 78-80. <https://www.medigraphic.com/pdfs/odon/uo-2017/uo172a.pdf>

Vásquez, J. (2021). ¿Cómo detonar el aprendizaje basado en investigación en el aula? *Edu-bits*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/aprendizaje-basado-en-investigacion/>

# Estudiantes de secundaria y uso de redes sociales: aprendizaje y conocimiento, emociones y entretenimiento

## *Middle school students and use of social networks: learning and knowledge, emotions and entertainment*

Fecha de recepción: 2023-03-04 • Fecha de aceptación: 2023-07-07 • Fecha de publicación: 2023-09-10

**Ricardo Alberto Reza Flores<sup>1</sup>**

Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, México

[ricardo.a.reza@aeefcm.gob.mx](mailto:ricardo.a.reza@aeefcm.gob.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-2654-8715>

**Marco Antonio Guevez Peña<sup>2</sup>**

Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, México

[marco.guevezp@aeefcm.gob.mx](mailto:marco.guevezp@aeefcm.gob.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-9056-0639>

**Citlali Michelle Reza Flores<sup>3</sup>**

Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, México

[citlali.reza@aeefcm.gob.mx](mailto:citlali.reza@aeefcm.gob.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-1248-1529>

**J. Guadalupe Martínez Granados<sup>4</sup>**

Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, México

[jguadalupe.martinez@aeefcm.gob.mx](mailto:jguadalupe.martinez@aeefcm.gob.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-6345-5166>

**Alejandra Zamudio Palomar<sup>5</sup>**

Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, México

[alejandra.zamudio@aeefcm.gob.mx](mailto:alejandra.zamudio@aeefcm.gob.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-3947-4628>

## Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue valorar las codificaciones de lo que representan las redes sociales cuando son usadas por los estudiantes de secundaria desde los ámbitos aprendizaje y conocimiento, emociones y entretenimiento. El enfoque del estudio es cuantitativo descriptivo transversal, en la cual participaron estudiantes de educación secundaria (N=560) de la Ciudad de México mediante un instrumento diagnóstico; se reveló una consistencia interna del instrumento fuerte, corroborada por el Alfa de Cronbach. Fueron realizadas pruebas no paramétricas y existieron diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) entre las variables analizadas. Los estudiantes manifestaron que incluir las redes sociales para abordar contenido escolar puede hacer más atractivo el trayecto formativo; los docentes a su vez podrían implementar estos medios tecnológicos para realizar actividades propias del aula; el empleo de las redes puede causar diferentes estados emocionales, lo cual está íntimamente ligado en el desempeño escolar; dichos ciberespacios son empleados principalmente para el ocio y entretenimiento, gracias a la difusión de contenido en videos, imágenes, etc. A manera de conclusión se determinó que es imprescindible una alfabetización sobre el manejo ético y responsable de las redes sociales para que los estudiantes puedan beneficiarse de sus atributos dentro y fuera del aula.

**Palabras clave:** aprendizaje, conocimiento, entretenimiento, emociones, escuela secundaria, redes sociales

## Abstract

The main objective of this research was to assess the codifications of what social networks represent when used by high school students from the areas of learning and knowledge, emotions and entertainment. The approach of the study is quantitative descriptive cross-sectional, in which high school students (N=560) from Mexico City participated by means of a diagnostic instrument; a strong internal consistency of the instrument was revealed, corroborated by Cronbach's Alpha. Non-parametric tests were performed and there were statistically significant differences ( $p < .05$ ) between the variables analyzed. Students stated that including social networks to address school content can make the learning process more attractive; teachers in turn could implement these technological means to carry out classroom activities; the use of networks can cause different emotional states, which is closely linked to school performance; these cyberspaces are mainly used for leisure and entertainment, thanks to the dissemination of content in videos, images, etc. By way of conclusion, it was determined that it is essential to provide literacy on the ethical and responsible management of social networks so that students can benefit from their attributes inside and outside the classroom.

**Keywords:** entertainment, emotions, knowledge, learning, middle school, social networks

## Introducción

La sociedad actual global es conocida como la 5.0, porque caracteriza a los seres humanos por permitir una hiperconexión para asimilar, transmitir e interactuar con la información; el conocimiento puede ser configurado de manera diferente a lo que antes era habitual de hacer por rutas análogas; a grandes rasgos, permite que los individuos, con ayuda de la tecnología digital, realicen procesos cotidianos más fácilmente (Gallardo, 2020). Por tales motivos, es de suponer que por este gran auge tecnológico, los organismos internacionales realicen innumerables esfuerzos por centrar las transformaciones de este rubro para acelerar los Objetivos del Desarrollo Sostenible para gozar de un mundo más justo y balanceado (Naciones Unidas, s.f.) y que nadie se quede atrás en este proceso.

Desde otra arista, también la industria de iniciativa privada ha impulsado la revolución digital, a tenor de la integración e igualdad de las personas. Claramente es vislumbrado este panorama con lo que acontece con las Redes Sociales (RS), las cuales han acortado las distancias comunicativas, procuran romper los paradigmas tradicionalistas reduccionistas sociales y han recodificado al mundo, además de que pueden ser muy asequibles entre los individuos. Las RS actualmente funcionan como una necesidad de carácter intra e interpersonal y uno de los sectores poblacionales que mayormente han sido empoderados con éstas, son los adolescentes, los cuales se encuentran activamente cursando la educación secundaria.

Los jóvenes antes mencionados emplean las RS de manera natural, les resulta familiar navegar en sus aguas digitales, sobre todo por la existencia y abundancia de contenido que les resulta atractivo y hasta cierto punto adictivo (Torres, 2022). Algo que es importante destacar en este grupo generacional, es el autodescubrimiento de lo que experimentan al interactuar en las RS sobre temáticas de su interés, como lo es para generar amistades, tener esparcimiento y momentos de ocio, aproximarse a información que les ayude en estudios escolares, crear códigos comunicativos, etc., lo cual puede cobrar mucho valor para ellos.

Una problemática es que los adolescentes cuando están en la red de navegación dedican alrededor de 318 minutos diarios al uso de internet en general, en donde su principal foco de interés es hacer presencia en las RS, para lo cual destinan 176 minutos exclusivamente a este rubro (Hernández y Rayón, 2021); tanto tiempo invertido a las RS puede incrementar los neuroquímicos que dan la sensación de felicidad y bienestar (Cabero y Valencia, 2019), por ende, es de suponer que los individuos quieran estar constantemente conectados.

Esto es alarmante, el que tanto tiempo sea invertido en esos espacios, porque deriva en adicción a las RS, y más al considerar que uno de los mayores focos de uso es para el ocio y entretenimiento, mediante contenido digital que no enriquecen el saber de los usuarios; la mayor cantidad de contenido es infantilizado y neurobiológicamente hace que la etapa de adolescencia sea más pronunciada, y la toma de decisiones y el pensamiento crítico es debilitado.

Desde otra panorámica, muchos de los adultos (como migrantes digitales) que envuelven a los estudiantes de secundaria, encuentran barreras cuando entran en contacto con los diferentes medios digitales (Icaza et al., 2019), sienten animadversión o desmotivación por encontrarlos

complejos. Por ende, esta población no resulta empática con los adolescentes del significado de las RS, no saben cómo monitorear a los menores de edad para que tengan un uso éticamente apropiado de las RS. A grandes rasgos se puede decir que el manejo de las RS al igual que de los dispositivos digitales, en general en los estudiantes de secundaria rebasa por mucho los niveles de adaptación y desarrollo de las Competencias Digitales (CD) en las personas adultas, como en los padres, maestros, directivos, etc.

El uso desmedido y desubicado de estos sitios digitales, sumados al analfabetismo digital (de las personas en general), puede derivar en resultados nocivos de los estudiantes como usuarios internautas, tal como en la procrastinación, desinformación, problemas emocionales y afectivos, sexting, grooming, doxing, ciberbullying, entre otros (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2019). En este marco de ideas, Valencia et al. (2021) afirman que:

El uso excesivo de las redes sociales puede provocar efectos contraproducentes en los jóvenes: aislamiento social, distorsión entre el mundo real y virtual, falta de atención hacia otras actividades, depresión, ansiedad, problemas de salud y fracaso escolar. Ante esta perspectiva, es importante ofrecer información sobre las redes sociales desde una visión educativa (p. 99).

Por tales motivos, es de gran valor para los investigadores de este escrito expresar el objetivo central de este estudio, que es: analizar las codificaciones de lo que representan las RS cuando son usadas por estudiantes de secundaria desde los ámbitos aprendizaje y conocimiento, emociones y entretenimiento; para reorientar su manejo hacia prácticas asertivas que favorezcan el desarrollo académico y personal de ellos.

Entre los objetivos específicos se encuentra: discutir áreas de oportunidad entre los estudiantes de secundaria del manejo de las redes sociales desde los ámbitos anteriormente descritos; concientizar a los actores educativos y a la sociedad en general de los beneficios y riesgos del uso de las redes sociales por los adolescentes.

Existe mucho contenido que es divulgado y obtenido por las RS que puede tener connotaciones que no necesariamente son positivas para los estudiantes; por ende, debe ser un área de atención el conocer cómo se manejan los estudiantes en este tipo de entornos virtuales y lo que representa en su vida desde diferentes aristas.

## 1.1 Marco teórico

### 1.1.2 Sociedad digitalmente dinámica y el desarrollo de competencias digitales

Existe una constante evolución social como vertiente antropológica, que es una clara característica de la naturaleza humana, la cual es el reflejo de las necesidades emergentes de las nuevas realidades, en tal sentido, Fiallos (2020) sostiene que:

La cultura ha dejado de ser un concepto estático para transformarse en un objeto de reflexión e interpretación; ha perdido su carácter patrimonial para convertirse en un

dinamizador de procesos -extendiéndose hasta el campo digital- y en una herramienta de transformación social (p. 176).

El mundo contemporáneo está asociado a un nuevo contexto que requiere apreciar con gran énfasis, que casi todos los rubros cotidianos están permeados de la tecnología digital, los escenarios reales se redefinen y son dibujados de manera diferente. En este hilo conductor de ideas, es considerado que para que los individuos puedan permanecer vigentes en un rol social activo e interconectados ante la nueva oleada tecnológica, es trascendental que sean desarrolladas nuevas habilidades, así como CD en ellos; en este referente de ideas, Silva y Lázaro (2020) proclaman que:

La CD es una de las ocho competencias consideradas clave para un ciudadano, necesarias desde la primera infancia hasta el final de la vida adulta, que se desarrollan a lo largo de la vida en procesos de educación formal, no formal e informal (p. 40).

### 1.1.3 Tejido social y pensamiento colectivo

Por ende, queda en evidencia la imperativa necesidad de estimular un tejido productivo mediante el fortalecimiento del pensamiento colectivo para esculpir un nuevo prototipo de ciudadano (Álvarez et al., 2017), que sea más competente y eficaz, y además de que sepa interrelacionarse mediante los dispositivos digitales y sus vastas aplicaciones. Para lograr este cometido, es imprescindible que desde edades tempranas sean estimuladas las personas para desarrollar CD, porque muchas veces no se explotan las posibilidades de las nuevas tecnologías (Lévano et al., 2019).

Una ventaja que tienen las nuevas generaciones a diferencia de los adultos es que nacieron en una era trasminada de la tecnología digital, por ende, les resulta habitual y sencillo su manejo; además son casi los principales consumidores de internet. En México la población de menores de edad que implementan los dispositivos digitales para navegar en la web es gigantesca y tiene una tendencia de aumentar cada año; tan sólo de los adolescentes, es conocido que aproximadamente el 94% de ellos manejan este tipo de medios (Unicef, s.f).

### 1.1.4 Redes sociales y adolescentes

En la actualidad, la red de navegación digital (web 2.0) permite el manejo de múltiples plataformas de interacción sociales como las RS, las que más destacan por su demanda son TikTok, Twitter, Facebook, Instagram, Snapchat, YouTube; éstas les sirven a los adolescentes para crear puentes de conexión entre el contenido disponible en los ciberespacios y ellos, favoreciendo la socialización, a encontrar un punto de confort emocional con diferentes acentos socioafectivos, el contar con momentos de distracción y esparcimiento.

Cabe destacar que el uso de las RS también puede estar permeado de grandes atributos que benefician a los adolescentes para sus estudios, el cual corresponde a la educación secundaria (cuando estos están en el rango de edad entre los 12 a 15 años), porque pueden encontrar datos o

ellos mismos divulgar información que resulte valiosa para los diversos confines educativos. Por tal motivo, Ramírez et al. (2022) afirman que:

La introducción de nuevas tecnologías, redes sociales, big data, Internet de las Cosas (IoT), etc. han impactado en la enseñanza y el aprendizaje, tanto en entornos presenciales, como a distancia (*elearning*, *blended learning*, *mlearning*). La integración de las TIC y de las herramientas tecnológicas en las escuelas supone un gran reto de cara a la nueva era del sistema de educación (p. 11).

Por otro lado, las RS manejadas por los jóvenes estudiantes generan estados de validación, propician estadios emocionales tales como felicidad, tristeza, enojo, ansiedad, sorpresa, amor, entre otros; también moldean el desarrollo de la personalidad

A sabiendas de la amplia gama de oportunidades que se pueden desarrollar al estar inmerso en las RS, es relevante que los padres o tutores estén pendiente de cómo interactúan los menores de edad con dichas plataformas, es necesario establecer una comunicación abierta y honesta sobre los atributos al igual que de los riesgos de las RS. A tal efecto, los adultos deben de interrelacionarse con lo que resulta importante para sus hijos y renovar sus saberes tecnológicos. Existen muchos espacios digitales que ofrecen asesoría o tutoriales del monitoreo responsable de los hijos con las RS, como lo que es establecido en la página Famisafe o, en Laita Digital (canal de YouTube) para conocer los controles parentales.

También es importante que al concientizar el alcance que han cobrado estos medios y que la educación conlleva procesos evolutivos, resulta imperdible describir que los actores educativos deben considerar los retos de estar vigente con el empleo de la tecnología. Las RS son una nueva manera de concebir terrenos que involucren estrategias pedagógicas y didácticas, que aproximen a los estudiantes y profesores dentro y fuera del aula.

## Metodología

El presente estudio aspira a dar respuesta de los datos de sentido que extendieron los participantes al compartir sus expresiones subjetivas con lo que piensan cuando están empleando las RS. A tal efecto, fue desarrollada una investigación empírica de carácter cuantitativa (Hernández, 2010).

Fue desarrollado un enfoque descriptivo porque no sólo se contemplaron las acciones de contingencia, sino también las relaciones aprióricas para todo caso que fuera considerado como presente en el momento que fue recabada la información y que puede ser aplicado en un futuro.

A grandes rasgos es información expresada a conciencia de manera personal gracias a subjetividades, las cuales son sistematizada para poder emprender una investigación de ésta naturaleza (Lohmar, 2007). Adicionalmente a esto, únicamente la información fue recolectada en un momento, metodológicamente este mecanismo es considerado como transversal.

Para los autores de este manuscrito la edificación del objeto de estudio parte de los primeros hallazgos de la investigación centrada en la interacción sobre conocimiento y socialización con estudiantes de secundaria en Sitios de Redes Sociales (SRS), realizada por Reza et al. (2023) los cuales sostienen que “los estudiantes anteriormente descritos cuentan con un gran deseo de pertenecer a grupos, interrelacionarse y sentir aprobación de pares; las redes sociales son espacios en donde pueden atender esas necesidades de conexión social” (p. 4).

Por consiguiente y para dar marcha a la investigación actual, fue necesario extender algunos de los principales significados relacionados con los estudiantes cuando están inmersos en las RS; por ende, se desarrollaron tres dimensiones de estudio, las cuales fueron:

- a. Aprendizaje y Conocimiento. La interconectividad una relativa nueva ruta de favorecer a los diferentes actores de este sector a tener acceso a información (Hernández y Medina, 2015).
- b. Emociones. Las RS puede desencadenar múltiples emociones, de las cuales es importante que los jóvenes estudiantes aprendan a reconocer, así como las personas que se involucran en su la vida cotidiana (Rodriguez y Sebastian, 2020).
- c. Entretenimiento. Son aliados interactivos donde las gratificaciones experimentadas motivan su continuo uso (Dhir et al., 2018).

Una vez esclareciendo las diferentes aristas como unidad de análisis, fueron establecidos los diferentes momentos para abordar la investigación. En primer término, se ahondó en la teoría fundamentada, que destaca por discernir el impacto que han cobrado las RS de manera general y en especial con los internautas adolescentes e identificar una problemática con relación a este punto descrito.

En segundo lugar, el diseñar y aplicar el instrumento diagnóstico con base a las tres dimensiones previstas a la población muestral; en tercer término, se realizó un análisis de la información recabada con los sujetos de estudio en contraste con la teoría fundamentada y de otros autores para establecer un principio epistémico.

Como último punto, se procedió a dar pie a la construcción de opiniones empíricas con sustento investigativo para brindar posibles respuestas de las situaciones-problema planteadas sobre el manejo de las RS entre los estudiantes de secundaria.

## 2.1 Participantes

Los estudiantes que participaron para atender el instrumento diagnóstico y expresaron la subjetividad de sus paradigmas, forman parte de la capital metropolitana de la Ciudad de México y se encuentran cursando la educación secundaria tanto en escuelas del sector privado como del público. La selección muestral de los estudiantes adolescentes fue mediada bajo el criterio de intencionalidad que es de gran uso en muestras no probabilísticas; resulta importante su uso en etapas exploratorias de casos típicos para adentrarse en lo que piensan los participantes de un estudio para obtener información clave sobre situaciones específicas (Martínez, 2011).

Además, para este criterio, los docentes que se encargan de mediar el trayecto formativo de los estudiantes tuvieron que ser consultados previamente para que sus alumnos pudieran atender el instrumento diagnóstico. Por otro lado, como los encuestados eran menores de edad, fue relevante mantener su anonimato para salvaguardar su privacidad e integridad.

Los participantes fueron un total de 560 estudiantes (397 de escuelas públicas [70.9%] y 163 de escuelas privadas [29.1%]) con un rango de edades que oscilaron entre los 11 y 15 años, los cuales se encontraban distribuidos en diferentes ciclos escolares, de las escuelas públicas en un 33.0% eran de primer año, el 15.1% de segundo año escolar y el 51.9% pertenecían a tercer año; del sector privado el 4.9% eran de primer año, el 4.9% de segundo año escolar y el 90.2% pertenecían a tercer año. El género de los alumnos de las escuelas públicas era de un 57.2% para las mujeres, 40.1% para los hombres, 0.8% fueron los que se denominaron como otro género y el 2.0% prefirió no esclarecer esta interrogante; de las escuelas particulares el 51.5% son mujeres, 42.3% fueron hombres, 2.5% se denominaron como otro género y el 3.7% prefirió no esclarecer esta pregunta.

## 2.2 Instrumento

Estuvo orientado a obtener información de lo que los estudiantes expresan con relación al empleo de las RS desde las múltiples dimensiones de análisis; por consiguiente, el diseño instrumental fue *ad hoc*. Se construyeron 10 reactivos para la dimensión de Aprendizaje y Conocimiento, 11 para la dimensión de Emociones y 9 para la dimensión Entretenimiento. Para que pudieran ser contestados cada uno de los reactivos de las dimensiones antes mencionadas, fue empleada la escala de Likert porque ayuda a determinar el valor de variables cualitativas que por su origen pueden acentuar un orden y favorecen a crear indicadores estadísticos confiables (Canto et al., 2020). Los intervalos de dicha escala en el instrumento fueron: 5= Totalmente de acuerdo, 4= De acuerdo, 3= Indeciso, 2= En desacuerdo y 1= Totalmente en desacuerdo.

## 2.3 Procedimiento y análisis de datos

Mediante la red de navegación digital 2.0 fue empleada la plataforma digital Google Formularios para que los estudiantes pudieran contestar el instrumento diagnóstico, gracias a su fácil manejo<sup>o</sup>; los datos obtenidos fueron exportados de la plataforma antes mencionada a una hoja de Excel y subsecuentemente para el tratamiento de la información al paquete estadístico de SPSS V.25.

Resultó determinante medir la consistencia interna de la información obtenida para saber si era confiable, es por esto por lo que se utilizó el coeficiente de la Alfa de Cronbach en todas las variables cualitativas de análisis. La prueba de Kolmogorov-Smirnov cobró significado de uso para conocer qué tipo de distribución era prevista, lo que sugirió que fueran empleados los estadísticos de Chi Cuadrado de Pearson por un lado y por otro, la prueba de U de Mann-Whitney para la comparativa de las pruebas no paramétricas de las muestras independientes.

## Resultados

Destaca desde la panorámica de la confiabilidad del instrumento, que este cuenta con una consistencia (la cual fue comprobada estadísticamente por el Alfa de Cronbach) general excelente (0.91), así mismo, las tres dimensiones: Aprendizaje y conocimiento (0.70), Emocional (0.85) y Entretenimiento (0.78) son vislumbradas con coeficientes adecuados y buenos; de acuerdo con el siguiente consenso: un coeficiente de confiabilidad igual o mayor a 0.90 es excelente, 0.80 a 0.89 es buena, 0.70 a 0.79 es adecuada, 0.60 a 0.69 es limitada y si es menor a 0.60 se recomienda realizar otra prueba con mejor confiabilidad (Hogan, 2015).

Después de realizar la prueba de Normalidad, como hallazgo fue revelado que las pruebas estadísticas correlaciones de las variables cualitativas se tenían que direccionar por rutas no paramétricas ( $p = .000$ ).

El espacio muestral del instrumento fue situado y comparado a partir de la variante relacionada al tipo de escuela, pública o privada, partiendo de la noción de “educación comunitaria”, conceptos contemplados recientemente en la Educación Básica en la Ciudad de México a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que propone un proyecto educativo integral y humanista con miras hacia una comunidad educativa exitosa.

Los resultados obtenidos de los datos entre la comparativa de la variable Aprendizaje y Conocimiento (ver *Tabla 1*) mostraron diferencias significativas ( $p < .05$ ) en la pregunta 1 ( $X^2 = 15.110$ ,  $p = .004$ ;  $U = 27971.000$ ,  $p = .008$ ); pregunta 3 ( $X^2 = 37.511$ ,  $p = .000$ ;  $U = 22923.500$ ,  $p = .000$ ); pregunta 4 ( $X^2 = 15.068$ ,  $p = .004$ ;  $U = 26852.500$ ,  $p = .001$ ); pregunta 5 ( $X^2 = 23578$ ,  $p = .000$ ;  $U = 25072.500$ ,  $p = .000$ ); pregunta 7 ( $X^2 = 11.953$ ,  $p = .017$ ;  $U = 27979.000$ ,  $p = .007$ ); pregunta 8 ( $X^2 = 143.558$ ,  $p = .006$ ;  $U = 27398.000$ ,  $p = .003$ ) y pregunta 9 ( $X^2 = 17.351$ ,  $p = .002$ ;  $U = 26255.000$ ,  $p = .000$ ). En los ítems 2, 6 y 10 no existieron diferencias significativas.

Es importante mencionar que el encontrar pruebas estadísticamente significativas entre dos grupos permite exaltar las diferencias entre sí, las cuales serán valoradas a detalle en el apartado de discusión de resultados.

**Tabla 1***Comparativa de la Dimensión Aprendizaje y Conocimiento*

Ítems	X <sup>2</sup>	Sig.	U	Sig.
1. Te apoyas de tus redes sociales para aprender más de tus materias de secundaria de manera voluntaria	15.110	.004	27971.000	.008
2. Tu (s) profesor (es) de secundaria te pide (n) tener redes sociales para usarlas en relación a la (s) asignatura (s) de secundaria	7.575	.108	32255.500	.953
3. El uso de las redes sociales en las asignaturas las haría más atractivas	37.511	.000	22923.500	.000
4. Tus profesores de secundaria usan las redes sociales para enseñar contenido escolar	15.068	.004	26852.500	.001
5. Las redes sociales facilitan el aprendizaje	23.578	.000	25072.500	.000
6. Confías en la calidad y veracidad de la información de las redes sociales para apoyarte en tus actividades y tareas de clase	8.077	.088	32217.500	.934
7. A pesar de tener redes sociales te concentras para hacer todos tus deberes escolares	11.953	.017	27979.000	.007
8. Es más fácil encontrar información de tus actividades y tareas escolares en redes sociales que por otros medios (libros, enciclopedias, televisión, radio, páginas de internet que no sean redes sociales)	14.558	.006	27398.000	.003
9. Es importante aprender contenido académico con el apoyo de las redes sociales	17.351	.002	26255.000	.000
10. Las personas que suben contenido a las redes sociales con relación a temas académicos deberían de capacitarse para hacer las cosas de calidad e interés	3.528	.479	29696.000	.104

Así mismo, en la comparativa de la variable Emociones (ver Tabla 2) se muestra que existieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) en la pregunta 11 ( $X^2 = 43.666$ ,  $p = .000$ ;  $U = 21831.000$ ,  $p = .000$ ); pregunta 12 ( $X^2 = 21.294$ ,  $p = .000$ ;  $U = 27658.000$ ,  $p = .000$ ); pregunta 13 ( $X^2 = 13.509$ ,  $p = .009$ ;  $U = 29577.000$ ,  $p = .097$ ); pregunta 15 ( $X^2 = 14.567$ ,  $p = .006$ ;  $U = 26327.500$ ,  $p = .000$ ); pregunta 16 ( $X^2 = 20.767$ ,  $p = .000$ ;  $U = 25694.500$ ,  $p = .000$ ); pregunta 17 ( $X^2 = 21.781$ ,  $p = .000$ ;  $U = 25694.500$ ,  $p = .002$ ); pregunta 18 ( $X^2 = 14.128$ ,  $p = .000$ ;  $U = 26162.500$ ,  $p = .000$ ); pregunta 19 ( $X^2 = 22.714$ ,  $p = .000$ ;  $U = 24775.500$ ,  $p = .000$ ); pregunta 20 ( $X^2 = 33.919$ ,  $p = .000$ ;  $U = 22966.500$ ,  $p = .000$ ); pregunta 21 ( $X^2 = 18.920$ ,  $p = .001$ ;  $U = 22230.000$ ,  $p = .000$ ). El reactivo 13 no tuvo diferencias significativas.

**Tabla 2***Comparativa de la Dimensión Emociones*

Ítems	X <sup>2</sup>	Sig.	U	Sig.
11. Usar las redes sociales en general causa felicidad	43.666	.000	21831.000	.000
12. Usar las redes sociales en general causa tristeza	21.294	.000	27658.000	.005
13. Usar las redes sociales en general te causa enojo	13.509	.009	29577.000	.097
14. Usar las redes sociales en general te causa ansiedad	8.549	.073	28855.000	.037
15. Usar las redes sociales para escapar de tu realidad	14.567	.006	26327.000	.000
16. Usar las redes sociales para sentirte incluido en algún círculo social	20.767	.000	25694.500	.000
17. Te sientes importante al usar las redes sociales	21.781	.000	27196.000	.002
18. Sientes libertad cuando usas las redes sociales	14.128	.000	26162.500	.000
19. Consideras valioso usar tu tiempo en las redes sociales	22.714	.000	24775.500	.000
20. Sientes la necesidad de usar diario las redes sociales	33.919	.000	22966.500	.000
21. Te interesa las reacciones (like, me importa, enfadado, triste, me divierte, amor, etc.) de las demás personas sobre tus publicaciones personales en las redes sociales	18.92	.001	25230.000	.000

Por otro lado, la comparativa de la variable *Entretención* (Tabla 3), mostró diferencias significativas ( $p < .05$ ) en la pregunta 22 ( $X^2 = 25.147$ ,  $p = .000$ ;  $U = 25070.000$ ,  $p = .000$ ); pregunta 23 ( $X^2 = 23.927$ ,  $p = .000$ ;  $U = 24231.500$ ,  $p = .000$ ); pregunta 24 ( $X^2 = 23.359$ ,  $p = .000$ ;  $U = 23842.500$ ,  $p = .000$ ); pregunta 25 ( $X^2 = 21.188$ ,  $p = .000$ ;  $U = 25637.000$ ,  $p = .000$ ); pregunta 28 ( $X^2 = 16.483$ ,  $p = .002$ ;  $U = 31300.000$ ,  $p = .526$ ); pregunta 30 ( $X^2 = 13.129$ ,  $p = .010$ ;  $U = 27839.000$ ,  $p = .006$ ). Los reactivos 26, 27 y 29 no mostraron diferencias significativas.

**Tabla 3***Comparativa de la dimensión Entretención*

Ítems	X <sup>2</sup>	Sig.	U	Sig.
22. ¿Te gusta ver y compartir memes en redes sociales?	25.147	.000	25070.000	.000
23. ¿Te gusta enterarte lo que hace la gente famosa como artistas, deportistas, etc. en las redes sociales?	23.927	.000	24231.500	.000
24. ¿Te gusta el contenido de las "historias" en las redes sociales?	23.359	.000	23842.500	.000
25. ¿Te gusta el contenido de los "reels" en las redes sociales?	21.188	.000	25637.000	.000
26. ¿Te gusta el contenido de los "en vivo" (live) en las redes sociales?	1.966	.744	31518.000	.621
27. ¿Te gusta el contenido de los "boomerang" en las redes sociales?	8.735	.068	29408.000	.080
28. ¿Prefieres escuchar sólo audios en las redes sociales?	16.483	.002	31300.000	.526
29. ¿Prefieres ver sólo imágenes con texto en las redes sociales?	3.155	.535	31936.000	.801
30. ¿Prefieres el contenido en videos en las redes sociales?	13.129	.010	27839.000	.006

De acuerdo con lo que expresan los estudiantes con relación al empleo de RS desde diferentes enfoques, la información fue revelada mediante una codificación que relaciona el número de estudiantes por estratos de Likert con cada uno de los ítems o variables del instrumento. Para la dimensión Aprendizaje y Conocimiento (ver *Figura 1*) los ítems (del 1 al 10) fueron contrastados acorde al tipo de escuela y son mencionados inicialmente los alumnos de escuelas públicas seguido de los de privadas.

El ítem 1 cuestiona el uso y apoyo de las RS para aprender más de sus materias de manera voluntaria, en donde expresaron 98 y 36 que estuvieron totalmente de acuerdo, 179 y 57 de acuerdo, 91 y 42 indecisos, 20 y 17 en desacuerdo, 9 y 11 totalmente en desacuerdo. El ítem 2, sobre si su (s) profesor (es) les solicitan el uso de RS para fines propios de la materia de estudio, 11 y 7 dijeron estar totalmente de acuerdo, 56 y 30 de acuerdo, 104 y 37 indecisos, 112 y 32 en desacuerdo, 114 y 57 totalmente en desacuerdo. La pregunta 3 revela si el uso de las RS haría más atractiva a la asignatura, 70 y 67 se mostraron totalmente de acuerdo, 124 y 45 de acuerdo, 131 y 37 indecisos, 49 y 32 en desacuerdo, 23 y 4 totalmente en desacuerdo.

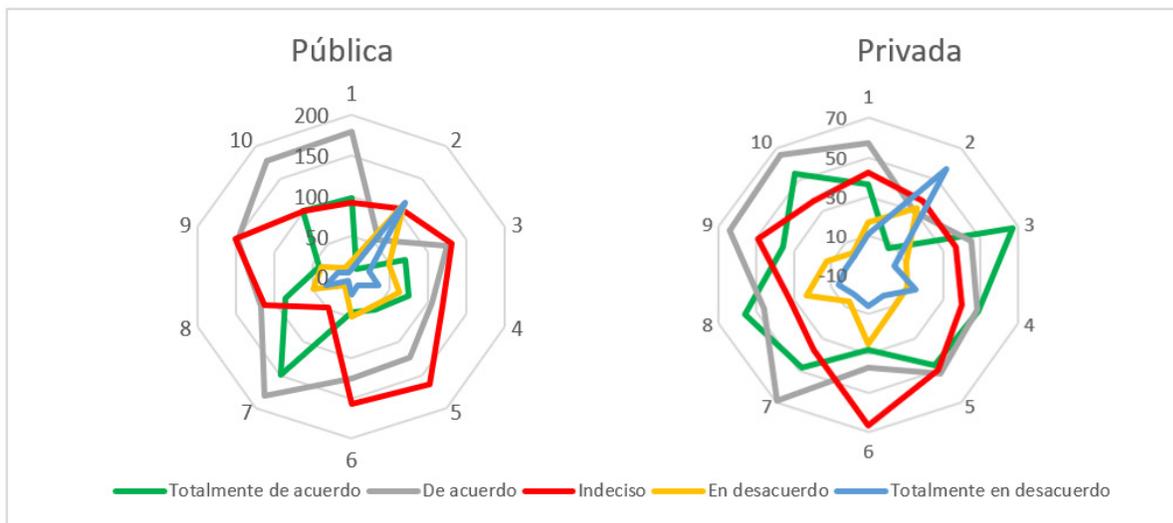
Así mismo, en la pregunta 4 se cuestionó si los profesores usan RS para enseñar contenido escolar, de los alumnos, 75 y 49 mencionaron estar totalmente de acuerdo, 105 y 48 de acuerdo, 119 y 40 indecisos, 62 y 22 en desacuerdo, 36 y 15 totalmente en desacuerdo. El reactivo 5, precisa sobre si las RS facilitan el aprendizaje, 51 y 47 están totalmente de acuerdo, 124 y 52 de acuerdo, 164 y 50 indecisos, 45 y 11 en desacuerdo, 13 y 3 totalmente en desacuerdo. El ítem 6 sobre si confían en la calidad y veracidad de la información que obtienen a través de RS para sus actividades escolares, 48 y 28 dijeron que se encuentran totalmente de acuerdo, 125 y 37 de acuerdo, 157 y 67 indecisos, 49 y 25 en desacuerdo, 22 y 6 totalmente en desacuerdo.

El ítem 7 interroga sobre si a pesar de tener RS consiguen concentrarse para cumplir con sus deberes académicos, a lo cual 149 y 48 sostienen estar totalmente de acuerdo, 182 y 69 de acuerdo, 47 y 37 indecisos, 13 y 7 en desacuerdo, 6 y 2 totalmente en desacuerdo. La pregunta 8 está centrada en la facilidad de encontrar información escolar en RS que en otro tipo de medios (libro, enciclopedia, televisión, radio, etc.), los informantes responden 85 y 56 totalmente de acuerdo, 118 y 46 de acuerdo, 112 y 32 indecisos, 50 y 23 en desacuerdo, 32 y 6 totalmente en desacuerdo.

Respecto a la variable 9, es importante aprender contenido académico con apoyo de RS, 42 y 36 se dicen totalmente de acuerdo, 148 y 64 de acuerdo, 150 y 49 indecisos, 39 y 12 en desacuerdo, 18 y 2 totalmente en desacuerdo. Y para el reactivo 10, que menciona si las personas que se dedican a subir contenido a RS en un ámbito académico deberían recibir capacitación para mostrar contenido de calidad, 101 y 54 replicaron estar totalmente de acuerdo, 177 y 66 de acuerdo, 100 y 37 indecisos, 13 y 4 en desacuerdo y 6 y 2 totalmente en desacuerdo.

**Figura 1**

*Comparativa de la Dimensión Aprendizaje y Conocimiento de las Escuelas Públicas vs Privadas*



En la dimensión Emociones (ver *Figura 2*) los datos fueron representados de la misma manera que en la dimensión anterior.

La pregunta 11 considera a la felicidad como consecuencia del uso de RS de lo cual 61 y 62 se identifican totalmente de acuerdo, 136 y 56 de acuerdo, 145 y 39 indecisos, 42 y 5 en desacuerdo, 13 y 1 totalmente en desacuerdo. El reactivo 12 considera al sentimiento de tristeza como consecuencia, en tal caso, 9 y 12 se encuentran totalmente de acuerdo, 44 y 35 de acuerdo, 166 y 56 indecisos, 112 y 33 en desacuerdo, 66 y 27 totalmente en desacuerdo.

La pregunta 13 con respecto al enojo como consecuencia del uso de RS mostró, 7 y 10 totalmente de acuerdo, 44 y 29 de acuerdo, 147 y 48 indecisos, 113 y 42 en desacuerdo, 86 y 34 totalmente en desacuerdo. La ansiedad como causa del uso de redes es referida en la pregunta 14, en que, 12 y 11 están totalmente de acuerdo, 55 y 29 de acuerdo, 125 y 55 indecisos, 105 y 30 en desacuerdo, 100 y 38 totalmente en desacuerdo. En el reactivo 15 se consideran a las RS como un medio para escapar de la realidad, en la que, 60 y 35 se muestran totalmente de acuerdo, 93 y 50 de acuerdo, 83 y 39 indecisos, 92 y 22 en desacuerdo, 69 y 17 totalmente en desacuerdo.

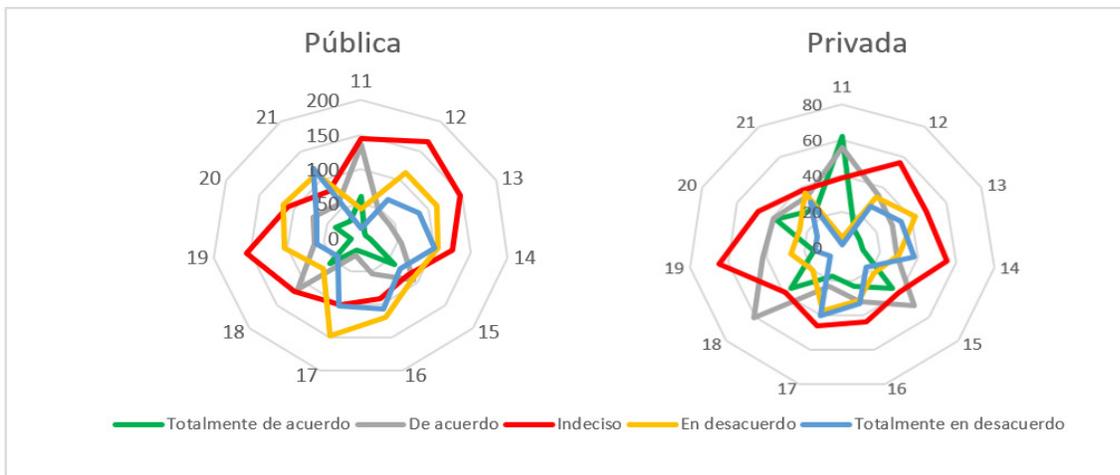
El ítem 16 refiere al uso de redes para sentirse incluido en un grupo social, de los alumnos 23 y 23 se encuentran totalmente de acuerdo, 54 y 32 de acuerdo, 92 y 44 indecisos, 120 y 31 en desacuerdo, 108 y 33 totalmente en desacuerdo. Sobre el sentir de importancia, el ítem 17 revela que, 18 y 17 se dicen totalmente de acuerdo, 26 y 23 de acuerdo, 102 y 46 indecisos, 148 y 37 en desacuerdo, 103 y 40 totalmente en desacuerdo. En referencia al sentimiento de libertad, el ítem 18 demuestra 56 y 35 totalmente de acuerdo, 113 y 61 de acuerdo, 118 y 39 indecisos, 68 y 20 en desacuerdo, 42 y 8 totalmente en desacuerdo.

En cuanto al tiempo dedicado en redes (ítem 19), 13 y 15 totalmente de acuerdo, 63 y 42 de acuerdo, 156 y 65 indecisos, 104 y 27 en desacuerdo, 61 y 14 totalmente en desacuerdo. Sobre

el sentir la necesidad de ocupar diario las RS, el ítem 20 evidencio que, 37 y 38 se precisan totalmente de acuerdo, 71 y 39 de acuerdo, 108 y 48 indecisos, 115 y 24 en desacuerdo, 66 y 14 totalmente en desacuerdo. Y sobre su interés para recibir reacciones de otras personas a sus publicaciones personales, expresan 28 y 25 estar totalmente de acuerdo, 58 y 34 de acuerdo, 81 y 38 indecisos, 111 y 36 en desacuerdo, 119 y 30 totalmente en desacuerdo.

**Figura 2**

*Comparativa de la Dimensión Emociones de las Escuelas Públicas vs Privadas*



Para la dimensión Entretenimiento (ver *Figura 3*) los datos también se representaron conforme a la primera dimensión y los resultados (del 22 al 30) se describen en el mismo orden de alumnos de escuela pública y consecuentemente alumnos de privada.

El ítem 22 objeta sobre su gusto por ver y compartir memes, en donde, 94 y 66 sienten estar totalmente de acuerdo, 148 y 54 de acuerdo, 60 y 28 indecisos, 62 y 9 en desacuerdo, 33 y 6 totalmente en desacuerdo. El ítem 23 responde a su gusto por conocer la vida de gente famosa y se observa que, 85 y 61 están totalmente de acuerdo, 130 y 57 de acuerdo, 88 y 29 indecisos, 56 y 10 en desacuerdo, 38 y 6 totalmente en desacuerdo. Sobre el gusto por la herramienta historias de contenido, la pregunta 24 obtuvo 83 y 63 totalmente de acuerdo, 125 y 63 de acuerdo, 90 y 24 indecisos, 51 y 10 en desacuerdo, 48 y 3 totalmente en desacuerdo.

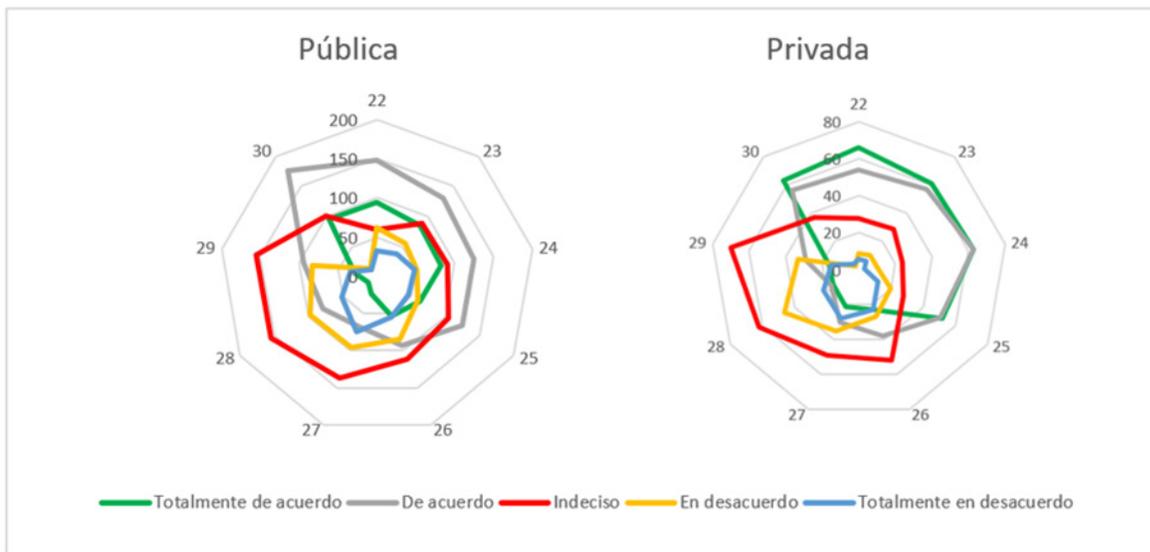
Acorde al reactivo 25, sobre el gusto por la herramienta *reels* de contenido, 63 y 52 se dicen totalmente de acuerdo, 124 y 51 de acuerdo, 105 y 28 indecisos, 59 y 20 en desacuerdo, 46 y 12 totalmente en desacuerdo. Según la pregunta 26 sobre su gusto por el contenido *en vivo* (live), 53 y 23 se muestran totalmente de acuerdo, 93 y 38 de acuerdo, 112 y 52 indecisos, 85 y 27 en desacuerdo, 54 y 23 totalmente en desacuerdo. De semejante forma el ítem 27, sobre su gusto por la herramienta *boomerang*, 23 y 21 se encuentran totalmente de acuerdo, 67 y 30 de acuerdo, 137 y 49 indecisos, 96 y 35 en desacuerdo, 74 y 28 totalmente en desacuerdo.

En otro sentido, sobre su preferencia para escuchar principalmente audios en RS, de la pregunta 28, 13 y 16 se encuentran totalmente de acuerdo, 80 y 17 de acuerdo, 155 y 62 indecisos, 98 y 46

en desacuerdo, 51 y 22 totalmente en desacuerdo. De la preferencia para ver con mayor énfasis imágenes con texto, la pregunta 29 demuestra que, 29 y 16 se refieren totalmente de acuerdo, 94 y 29 de acuerdo, 156 y 70 indecisos, 83 y 33 en desacuerdo, 35 y 15 totalmente en desacuerdo. Finalmente, sobre la preferencia de ver contenidos en redes, el reactivo 30 identificó a 95 y 63 totalmente de acuerdo, 176 y 56 de acuerdo, 101 y 37 indecisos, 14 y 3 en desacuerdo, 11 y 4 totalmente en desacuerdo.

**Figura 3**

*Comparativa de la Dimensión Entretenimiento de las Escuelas Públicas vs Privadas*



### 3.1 Discusión

La tecnología pensada como *doxa*, haciendo referencia a las codificaciones de pensamiento personal y al conocimiento que puede ser común, edifica múltiples unidades de análisis cuando éstas son expuestas a la luz por el uso de las RS. La extensión de las subjetividades de los estudiantes cuando interactúan mediante las RS en relación con la variable Aprendizaje y conocimiento, consideran de manera general que pueden usar estos espacios virtuales para aprender más, además de que sienten que el proceso es más atractivo en contraste con enseñanzas tradicionalistas. Los alumnos de escuelas privadas consideran que es más fácil encontrar información que les sirva para la escuela a través de las RS que por otras vías como lo son libros, revistas, tv, páginas web que no sean RS.

Es poco el personal docente que se encuentra acomodado con el manejo de las RS para usarlas como recurso didáctico en el aula y para solicitar que sus estudiantes ahonden en información que nutra su trayectoria escolar; en este hilo conductor de ideas los alumnos de ambos sectores educativos comentaron que sus profesores no les solicitan usar RS para acompañar su formación académica y tampoco piden que les sigan en RS para compartir o difundir información; éstas afirmaciones pueden ligarse a la falta del desarrollo de CD. No obstante, es preciso destacar

cómo algunos profesores pueden encontrar un significado valioso al permitir aproximar las RS en el aula y encontrar información acorde a las necesidades académicas; de la misma forma, en su investigación de RS Mateus y Quiroz (2021) destacan el caso de una docente que afirma:

Algunos alumnos me han salvado la vida en ocasiones de redes sociales y así aprendemos. Con el otro salón, yo era la “trome” [experta], porque había aprendido con el anterior salón. Estamos con todas las ganas de aprender y estar a la altura con los estudiantes (p. 13).

Al cambiar de enfoque, los estudiantes de escuelas tanto privadas, como públicas, se sienten con indecisión si las RS son un medio relevante para obtener información que pueda ser pertinente con sus asignaturas; lo cual está íntimamente relacionado a que sus profesores no los orientan a usar estos terrenos digitales en aras de propiciar nuevas herramientas didácticas, como previamente había sido expuesto. En efecto dominó, el mismo núcleo de individuos expresan incertidumbre si el contenido que es divulgado en RS es verídico y de calidad.

Uno de los factores que llama la atención es cuando los alumnos refieren que las RS no los desconcentran para atender sus deberes en la escuela secundaria. Sin embargo, cabe destacar que está altamente documentado la contradicción a la afirmación de ellos por múltiples investigaciones, al denotar que los estudiantes prefieren chatear, escuchar música, ponerse al día de las publicaciones de amistades, ver videos de entretenimiento, estar en situaciones de ocio; en pocas palabras, prevalece el procrastinar (Espinoza y Chávez, 2021).

El creciente interés por explorar las emociones en entornos virtuales, donde la cultura digital establece mecanismos de interacción con el uso de las RS, permite analizar las respuestas de estudiantes de educación secundaria y la correlación de categorías contenidas en la dimensión Emociones; diversos estudios destacan las RS como el espacio en el cual los sentimientos son expresados a partir de la comunicación difundida, en consecuencia, los usuarios pueden experimentar: empatía, indiferencia celos, resentimiento, amor, odio, felicidad, agrado, celos, envidia, entre otros.

Otro aspecto para subrayar es la adicción que propician las RS y el efecto que genera en los adolescentes, ocasionando que prevalezcan conectados e inmersos en las redes por varias horas debido a la inmediatez, accesibilidad, intereses, necesidad de comunicación, socialización, de compartir contenidos, etc. Las particularidades del entorno digital y la expresión emocional donde no hay contacto físico alguno y en la cual la comunicación entre los usuarios puede o no ser síncrona, no es impedimento alguno para detonar estados anímicos; es así como Derks et al. (2008) sostienen que “las emociones positivas se expresan en la misma medida que en las interacciones cara a cara y las emociones negativas intensas incluso se expresan más abiertamente” (p. 780).

Diversas investigaciones han documentado algunos efectos relacionales que pasan por estados anímicos y de contraste como son la felicidad, tristeza, ansiedad, enojo; así como un espacio “seguro” que les posibilita evadir la realidad; también el incremento de las RS brinda a los jóvenes un sentido de pertenencia al grupo. Por otro lado, el efecto que tienen las reacciones en las RS puede provocar sentimientos como deseo, entusiasmo, intriga, aprecio, frustración, por enunciar

algunas. La medición de las emociones y reacciones de los cibernautas pueden observarse también a través del uso de *emoticonos* (Jibril y Abdullah, 2013 citado por Serrano, 2016). Por otra parte, Kappas y Krämer (2011) afirman que cuando la interacción digital es mediada por video, es más fácil el reconocimiento gestual de expresiones e interpretación de las emociones.

Asimismo, es conveniente resaltar los resultados de esta investigación para explicar la influencia e impacto de las RS en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, se encontró que de las 10 preguntas que integran esta dimensión 9 de ellas arrojan diferencias significativas entre los grupos de estudio; lo cual puede deberse a factores del entorno familiar, social, económico y de estereotipos (Guevara y Espinosa, 2014)

Indudablemente la aparición de las RS y su uso como herramienta de entretenimiento, se debe a la tendencia y popularidad de ciertas redes entre adolescentes y jóvenes para el consumo y creación de contenidos que pueden ser de alto impacto, tales como: *reels*, videos en tiempo real o pregrabados, *boomerans*, historias, mensajes, perfiles, imágenes, textos, publicidad, música, películas, foros, etc., que son de interés por los consumidores de información digital y también, resultan ser detonadores para hacer uso continuo de las RS, hasta el grado de generar adicción (Valencia et al., 2021). De ahí el auge e incremento de usuarios, los cuales encuentran estos espacios como una opción para acompañar sus vidas.

Las diferentes RS están direccionadas a un tipo de usuario en específico; algunos usuarios publican información que se consideraba íntima o personal como; el algoritmo de las redes detecta la clase de contenido en el que el usuario pretende ahondar y le proporciona más información semejante, de esta forma los jóvenes pueden permanecer horas conectados, utilizando sus redes como mecanismo de entretenimiento. Razón por la cual docentes de secundaria deben conocer las redes que manejan sus alumnos, para parcialmente adoptarlas para acompañar el aula y reinventar la práctica que habitualmente se les da a estos espacios y cambiar el panorama del alumnado.

Para entender las RS y la necesidad de ser usadas por los estudiantes de secundaria, es imprescindible tener presente que la sociedad tiene como característica el dinamismo, en el cual existen ciertos códigos elementales en la comunicación para interactuar en un sistema evolutivo y complejo; en este sentido, están involucrados los intereses de las comunidades, del medio ambiente, de la vivienda y propiamente, los de cada individuo.

A tal efecto, Martín (2019) sostiene que:

El análisis de los cambios sociohistóricos tiene que tomar en cuenta la capacidad de transformación que en cada momento tienen las mediaciones sociales. Ahora, pueden incidir en esos cambios a dos niveles diferentes.

A nivel de las organizaciones sociales: cuando las mediaciones afectan a las formas de relación entre sus miembros son efectos sociogenéticos. A nivel de la naturaleza de nuestra especie: cuando afectan a las pautas que regulan las interacciones entre los seres humanos, son efectos antropogenéticos (p. 4).



Es por esto por lo que es concientizado que la comunicación por las RS es el resultado acelerado de la cuarta revolución industrial, que está dotada de grandes avances en comunicación digital y de una infraestructura muy robusta; dichos procesos han repercutido en la realidad que se vive y en la interrelación de los humanos. No es de extrañar que el manejo de estos medios comunicativos para estrechar lazos socioafectivos y de revisión de contenido, sea por el conglomerado generacional que está familiarizado con los dispositivos digitales y sus respectivas aplicaciones, y que además, es el objeto de estudio en la presente investigación: los adolescentes de educación secundaria; porque son considerados los futuros ciudadanos un mundo globalizado, en la cual pueden hacer aportaciones valiosas demostrando sus competencias digitales comunicativas.

Para poder construir a un miembro de la sociedad con atributos morales, afectivos y de competencias digitales, la escuela debe brindar una educación digital y favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, para que los alumnos interactúen, compartan, se retroalimenten, disfruten del aprender para toda la vida, sean cuidadosos del entorno natural y contexto social; esto brindará de elementos base para un pleno desarrollo con conciencia y compromiso acorde a la sociedad tecnológica y que permita enfrentar los desafíos globales.

## Conclusiones

Para los centros escolares y sus respectivos engranajes, las RS son un área extremadamente fértil para ser consideradas en el aula, además de que pueden ser pertinentes a los nuevos esquemas de enseñanza que vinculan lo que tradicionalmente se hace (en la era digital) con las TIC y las TAC para extender los confines de la enseñanza y aprendizaje al incorporar el empoderamiento, la participación, las comunidades educativas mediante nodos que construyan nuevos saberes plurales, en pocas palabras, hacer un uso inclusivo de las TEP; con apoyo de la tecnología pensada como algo que fortalece el pensamiento crítico personal, y a su vez, el pensamiento que también es un entretejido en colectivo.

Es pertinente que los engranajes del sector educativo y que, a su vez, son migrantes digitales (adultos), consideren la implementación de las RS para acceder a contenido digital que pueda ser usado para atender contenido curricular, claro está, que en páginas que contengan información sustentada y validada. Una responsabilidad profesional y social que tienen estos individuos es la adaptación a los cambios para atender las necesidades del estudiantado. Lo previamente descrito es porque las RS son parte de la vida diaria de los estudiantes y es relevante considerar lo que es parte de su cultura.

Evidentemente el principal foco de interés para los estudiantes al navegar en las RS es para acceder a contenido de entretenimiento y entretenimiento, a información que no nutre al saber de ellos, estimula la procrastinación y el distanciamiento físico con las personas que están en su entorno por estar atentos a las novedades del día a día de las RS.

Las RS son espacios muy atractivos para los jóvenes estudiantes porque encuentran múltiple contenido que les resulta trascendental para su vida cotidiana, pueden expresarse de manera libre y acceder a información de manera rápida y concreta; el uso en general de las RS puede

desencadenar diversas emociones entre estos cibernautas como felicidad, ansiedad, tristeza, amor, odio, etc.

A tal efecto, es imprescindible que cada individuo pueda reconocer qué estado anímico le genera navegar en las RS, para gozar de un uso responsable y ético de estos sitios; dichos procesos idealmente deberían ser de la mano de adultos responsables que continuamente estén actualizados con el uso de las RS y del internet en general.

Finalmente, se determinó que la información que puede ser obtenida en estas plataformas digitales puede estar permeada de atributos positivos, si es que tanto los estudiantes, como los adultos, son alfabetizados con su manejo asertivamente, para proyectar un desarrollo óptimo e inclusivo en los seres humanos, con un tinte de una educación sostenible, lo cual es algo pertinente para la sociedad del futuro.



## Referencias

- Álvarez, E., Núñez, P., y Rodríguez, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 540-559. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2017-1178>
- Cabero-Almenara, J. y Valencia-Ortiz, R. (2019). La adicción a las redes sociales: validación de un instrumento en el contexto mexicano. *Health and Addictions*, 19 (2), 149-159. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/88944/Adicciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canto de Gante, Á, Sosa-González, W., Bautista-Ortega, J., Escobar-Castillo, J., y Santillán-Fernández, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. *Revista de la alta tecnología y sociedad*, 12(1), 38-45.
- Derks, D., Fischer, A. H., y Bos, A. E. (2008). The Role of Emotion in Computer-mediated Communication: A Review. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 766-785. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2007.04.004>
- Dhir, A., Kaur, P., y Rajala, R. (2018). Why do young people tag photos on social networking sites? Explaining user intentions. *International Journal of Information Management*, (38), 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.07.004>
- Espinoza-Guillen, B., y Chávez-Vera, M. (2021). El uso de las redes sociales: Una perspectiva de género. *Mas-kana*, 12(2), 19–24. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.02.03>
- Fiallos-Quintero, B. (2020). La política cultural en el siglo XXI: entre la diversidad y el entorno digital. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 163–177. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.336>
- Gallardo, S. (2020). Sociedad 5.0 o sociedad hiperconectada. *Revista Sistemas*, (154), 51-67. <https://doi.org/10.29236/sistemas.n154a6>
- Guevara-Rojas, L., y Espinosa, A. (2014). Estereotipos y emociones intergrupales en Facebook durante las Elecciones Generales Peruanas del 2011. *Revista electrónica de psicología política*, 13(33), 24-28. <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/b2014-Diciembre-Articulo2.pdf>
- Hernández-Gómez, E., y Medina-Vidal, F. (2015). Estrategias de aprendizaje basadas en entornos virtuales en educación secundaria. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15(2), 163-183. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v15i2.11948>
- Hernández-Ortega, J., y Rayón-Rumayor, L. (2021). Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 135–156. <https://doi.org/10.6018/educatio.427011>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. P (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hogan, T. (2015). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. Editorial el manual moderno. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1201>
- Icaza-Álvarez, D., Campoverde-Jiménez, G., Verdugo-Ormaza. D., y Arias-Reyez, P. (2019). El analfabetismo tecnológico o digital. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(2), 393-406. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v4i2.922>
- Kappas, A., y Krämer, N. (2011). *Face-to-face Communication over the Internet: Emotions in a Web of Culture*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977589>
- Lévano-Francia, L., Sanchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N. y Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Lohmar, D. (2007). El método fenomenológico de la intuición de esencias y su concreción como variación eidética. *Investigaciones fenomenológicas: anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, (5), 9-48. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:InvFen-2007-5-5010/Documento.pdf>
- Martín-Serrano, M. (2019). La comunicación y la información en un mundo que se virtualiza. Desarrollos y funciones previsibles. *Comunicación y sociedad*, (16), 1-29. <https://doi.org/10.32870/cys.v2019i0.7478>
- Martínez de Sánchez, A. (2011). Técnica de muestreo para la selección documental. Una mirada desde el método. *Revista Códices*, 7(2), 81-96. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/24152>
- Mateus, J., y Quiroz, M. (2021). La “Competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria: más que habilidades digitales. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 13(14). <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.266>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Forjando nuestro futuro juntos*. UN75 más allá del 2020. <https://www.un.org/es/un75/impact-digital-technologies>
- Ramírez-Montoya, M., McGreal, R., y Obiageli-Agbu, J. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 09-19. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33843>
- Reza-Flores, R., Guemez-Peña, M., Zamudio-Palomar, A., Reza-Flores C., y Martínez-Granados, J. (2023). *Estudiantes de secundaria en México y redes sociales: interacción sobre conocimiento y socialización*.

- Rodriguez-Ibarra, R., y Sebastian, O. (2020). *Inteligencia emocional y uso de redes sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de los Andes]. Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Los Andes. <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/123456789/3/discover>
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 24(46), 19-26. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-02>
- Silva-Quiroz, J., y Lázaro-Cantabrana, J. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 37-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. (18 de julio de 2019). *¿Qué tanto sabes sobre niñez y redes sociales?* Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/que-tanto-sabes-de-ninez-y-redes-sociales?idiom=es>
- Torres, J. (2022). *La soledad y la adicción a las redes sociales en adolescentes* [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Continental. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/11499>
- Unicef. (s.f). *Mantener seguros a niñas, niños y adolescentes en internet*. <https://www.unicef.org/mexico/mantener-seguros-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-internet#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%2050%25%20de%20las,la%20ni%C3%B1ez%20y%20la%20adolescencia>
- Valencia-Ortiz, R., Cabero-Almenara, J., Garay-Ruiz, U., y Fernández Robles, B. (2021). Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (18), 99-125. <https://idus.us.es/handle/11441/104915>

Copyright (2023) © Ricardo Alberto Reza Flores, Marco Antonio Guemez Peña, Citlali Michelle Reza Flores, J. Guadalupe Martínez Granados y Alejandra Zamudio Palomar



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



# Influencia del neoliderazgo sobre la gestión educativa del departamento de idiomas de la UNEFM

## *Influence of neuroleadership on the educational management of the department of languages of the UNEFM*

Fecha de recepción: 2022-06-24 • Fecha de aceptación: 2022-09-01 • Fecha de publicación: 2023-09-10

**Tibisay Milene Lamus de Rodríguez<sup>1</sup>**

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

*Universidad Indoamérica, Ecuador*

*tlamusd@unemi.edu.ec*

*tibisaylamus@uti.edu.ec*

<https://orcid.org/0000-0002-2677-7059>

**Jennifer Sobeida Moreira-Choez<sup>2</sup>**

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

*Universidad Técnica de Manabí, Ecuador*

*jmoreirac10@unemi.edu.ec*

*jennifer.moreira@utm.edu.ec*

<https://orcid.org/0000-0001-8604-3295>

**Raquel Zoraya Lamus-García<sup>3</sup>**

Universidad Bolivariana de Venezuela

*rakelamus71@hotmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-7811-587>

## Resumen

El principal objetivo de este artículo se fundamentó en comprender la influencia del neuroliderazgo sobre la gestión educativa del departamento de idiomas de la UNEFM. El paradigma subyacente fue el cualitativo, desde una visión teórica cobijada en los postulados del construccionismo-interpretativo, a su vez cimentada en la postura epistémica que suscita la comprensión de la acción humana, con una estrecha apreciación de la fenomenología-hermenéutica que dio lugar a la significación y exégesis intersubjetiva de la influencia del neuroliderazgo en la gestión educacional. La técnica implicada en la recolección de información fue la entrevista en profundidad aplicada a diez informantes claves pertenecientes al departamento de idiomas de la universidad involucrada. La hermenéutica interpretativa de los datos se sustentó en los procesos inherentes al método; tales como, la categorización y posterior codificación de las diversas opiniones de los versionantes; dando origen a la transformación de la complejidad a lo simple; el echo investigativo fue acuñado en 10 subcategorías, una categoría medular y dos categorías orientadoras que favorecieron la emergencia de los hallazgos. Confirmándose el efecto benéfico de las bondades del neuroliderazgo no solo sobre la gestión, sino, además sobre la gerencia postmoderna, la cual cree y apuesta por dinámicas organizacionales sistémicas, complejas, y, ante todo, flexibles.

**Palabras clave:** Neuroliderazgo, gestión educativa, equipos de trabajo, identidad

## Abstract

The main objective of this article was based on understanding the influence of neuroleadership on the educational management of the UNEFM language department. The underlying paradigm was qualitative, from a theoretical vision sheltered in the postulates of interpretive-constructionism, in turn grounded in the epistemic position that raises the understanding of human action, with a close appreciation of phenomenology-hermeneutics that gave rise to the meaning and intersubjective exegesis of the influence of neuroleadership in educational management. The technique involved in the collection of information was the in-depth interview applied to ten key informants belonging to the language department of the university involved. The interpretive hermeneutics of the data was based on the processes inherent to the method; such as, the categorization and subsequent coding of the different opinions of the versioners; giving rise to the transformation from complexity to simplicity; the investigative fact was coined in 10 subcategories, a core category and two guiding categories that favored the emergence of the findings. Confirming the beneficial effect of the benefits of neuroleadership not only on management, but also on postmodern management, which believes in and bets on systemic, complex, and, above all, flexible organizational dynamics..

**Keywords:** Neuroleadership, educational management, work teams, identity

## Introducción

En la actualidad, la praxis educativa requiere de la implementación de diversas estrategias innovadoras, que permiten dejar atrás las metodologías convencionales, y posibilitan hacer del proceso educativo un trabajo ameno, agradable y motivador; por lo tanto, en los contextos laborales se han generado relevantes transformaciones los equipos organizacionales desde su concepción. Estas conceptualizaciones innovadoras de organización permiten una cosmovisión de las cantidades en función de la dinámica económica, tecnológica y con argumentos valiosos desde la perspectiva socio-cultural, con lo cual arguye los cambios sucintos en las últimas décadas en lo ahora conocido como organizaciones inteligentes.

Dentro de este contexto, las organizaciones vanguardistas buscan la transformación de sus conceptos, estructuras y/o formalismos, donde se superpone un sistema de métodos y modelos organizados que preña el accionar de los equipos de trabajo en función a la demanda de los retos que derivan de la competitividad e integración en el mercado, sobre todo en esta era digital según Cervantes et al. (2020), por ende, los desafíos inherentes a la gerencia cada día son más complejos, orientados a la preparación de sus futuros escenarios. En consecuencia, el uso de estrategias gerenciales creativas es visto como una alternativa que persigue incrementar las capacidades y destrezas individuales y colectivas en las organizaciones en el desempeño de sus funciones, con la finalidad de facilitar la adquisición, construcción y utilización de acciones que impulsan con éxito un crecimiento efectivo.

Dentro de este contexto, uno de los cambios más significativos ha sido la creación de equipos de trabajo en el sistema universitario como componente simple de la aplicabilidad y gestión en contraposición de las estructuras tradicionales, que suponen la centralización, verticalidad en el flujo comunicacional además de la jerarquización de funciones. Estos rasgos de la gestión, han sido nutridos por configuraciones descentralizadas, horizontales y en forma de red, cuyos nódulos poseen un elevado grado de autonomía y se encuentran interconectados.

Por otra parte, las transmutaciones innovadoras de la gerencia incurren en el lecho educacional, tomando en cuenta el docente desde su acción de líder introduciendo este aspecto como una filosofía, este elemento afirma la transformación mediante la calidad del servicio educativo. En ese orden de ideas, Rojas et al. (2018) en su disertación contempla que el asertividad de la integración de los equipos de trabajo amerita una profunda simbiosis entre la confianza del profesional, en este caso de la educación y sus destrezas como líder del espacio educativo; todo esto con el claro norte que derivan de las metas propuestas donde se debe integrar el concepto de eficacia y eficiencia.

Por ende, luego de integrar el equipo se puede enfocar los esfuerzos a la eficiencia de la gestión educativa, en el entendido que el liderazgo propenda al manejo apropiado de las habilidades y/o competencias del gerente educativo, considerándose últimamente como un factor preponderante que arguye las características vivenciales de factores, tanto internos como externos, modelos mentales, pensamiento sistémico, entre otras dimensiones, que representan su praxis ante la consecución de logros y metas organizacionales.

Desde esta perspectiva, Atencio et al. (2020) refieren que el acercamiento cognoscitivo de las habilidades del líder son altamente meritorias para el desarrollo potencial de las organizaciones educativas, desde una mirada esperanzadora puede considerarse como un fenómeno en constante evolución; este paradigma ha sido producto de diversos análisis en áreas del conocimiento como la neurociencia, considerada por Braidot (2013) como “la ciencia que estudia las relaciones mente-cerebro y los procesos mentales desde un abordaje interdisciplinario” (p. 6), por ello, diversas pesquisas vinculan al liderazgo con los recursos neuronales del cerebro analizados desde el campo de la neurociencias, y se habla del neuroliderazgo que abarca diversos aspectos, generándose a partir de la dinámica individual dentro de las organizaciones, destacándose importantes aportes desde las características cerebrales y su funcionamiento, lo que influye en su dinámica.

En ese sentido, Ghadiri et al. (2012) señalan que se genera una definición desde las neurociencias, dando cierta claridad en la explicación de las habilidades individuales y las relaciones interpersonales desde el ámbito organizacional, como por ejemplo entre empleados y sus líderes, el funcionamiento cerebral en situaciones laborales y la toma de decisiones.

En la actualidad, la neurociencia converge en diversas disciplinas que interactúan en forma simultánea para cooperar sobre la construcción social del conocimiento que permite establecer sinergias entre ellas para el abordaje del aprendizaje en forma conjunta haciendo un entramado comunicativo de cognición entre el cerebro, la mente y la educación (Fuentes y Collado, 2019).

En esta vanguardista perspectiva organizativa, los grupos y/o equipos de trabajo impulsan un estatus distintivo en la competencia organizativa, lo cual hace en sí mismo una construcción ideal de los cimientos organizacionales en término de identidad. Desde esta óptica, los distintos equipos subyacen primordialmente en sus células, en acción conjunta a las etapas y procesos de gestión laboral.

Derivado de las consideraciones anteriores, se hace posible plantear la necesidad de una gestión educativa con alto sentido de pertenencia, que reconozca y valore la autonomía, el liderazgo y el neuroliderazgo como aspectos necesarios para una transformación. Haciendo retrospectiva de los fundamentos antes mencionados, la meta insustituible del artículo de investigación se centra en comprender la influencia del neuroliderazgo sobre la gestión educativa del departamento de idiomas de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). En este caso, es enfocado a la desarticulación circunstancial de los procesos cognitivos y emocionales que eventualmente estimulan el potencial requerido por el personal referido para el cumplimiento de su gestión directiva, la cual es su mayor responsabilidad.

### **1.1 La interacción de los equipos de trabajo universitarios en la era postmoderna**

Los equipos organizacionales empiezan a impregnar los grupos sociales denotando una mejora en la captación de las metas en términos de eficiencia y eficacia, mediante el trabajo colectivo. A ese tenor, Chiavenato (2002) menciona:

Vivimos en una sociedad de organizaciones en donde casi todo se produce dentro de ellas: automóviles, vestidos, alimentos, libros, revistas, investigaciones, servicios comunicaciones, entre otros. Utilizando conocimientos, personas, dinero, tecnología, información y trabajo colectivo, las organizaciones ejercen tareas que ningún individuo aislado consiguiera realizar (p.10).

De allí, que la sociedad moderna entiende que las variables del desempeño en las organizaciones, surgen desde la transformación continua de las cuales el ser humano forma parte "...todas ellas se encuentran en constante interacción, cambio y movimiento (Cornejo, 1997) trabajando en conjunto o contribuyendo individualmente" (Donnelly et al., 2001). De hecho, actualmente, en esta era tecnológica, la inteligencia artificial y el uso de los algoritmos es usado para establecer cambios en la asunción del trabajo manual (Mora, 2021).

Los autores antes referidos, arguye la viabilidad de la comprensión de las organizaciones vanguardistas desde las estructuras que conforman la dinámica sus características y que analizan su comportamiento, no como tareas apartadas ni entidades aisladas del todo, por el contrario, como razones vinculadas que generan sus acciones, lo que se ajusta a una visión acoplada con la realidad. De tal manera, que la acción sistemática en que se ven envueltas las organizaciones actuales, les demanda operar y funcionar en un ambiente complejo, constituido por una gran tendencia al cambio y transformación, que les inhibe mantenerse a la deriva, sino que deben acompañar los cambios que ocurren en su entorno.

Por lo tanto, las características inherentes al nivel de complejidad e interactividad de la sociedad tumultuosa de la actualidad, ha hecho posible la transformación de las configuraciones estructurales que no corresponden a las exigencias del mundo innovador, haciendo tangible la ciencia gerencial apoyada en los nuevos enfoques de modelos culturales, sustentados en la anticipación, la solidaridad e innovación, en aras de brindar respuesta a los cambios trascendentales que derivan del manejo de la incertidumbre en las organizaciones, atribuyéndole características adaptativas como la cohesión, compromiso y responsabilidad compartida en los principios del desempeño que procura hacer de los equipos de trabajo niveles más ágiles y flexibles.

Desde esta perspectiva, las instituciones de educación universitarias comprenden la necesidad de adecuarse a los cambios itinerantes de la realidad subsecuente de la gerencia vanguardista, que busca el bienestar humano tal como lo señala Arias (2021) amerita una amplia comprensión del contexto mundial ceñido por la incertidumbre, dirigiéndola a la creación de ambientes de aprendizaje para la emancipación que procuren la formación de profesionales y directivos trans y multiculturales, que posibiliten la interacción desde su seno, bajo la sinergia que dan los grupos de trabajo que se han consolidado para la búsqueda del cambio institucional.

Valga mencionar que la naturaleza de la universidad, desde una perspectiva organizacional procura crear espacios multidimensionales y complejos, con la responsabilidad de generar y poner a disposición de la denominada sociedad saberes, a fin de avanzar en etapas profundas de cambio y transformación dinámica, formando al individuo para increpar al mundo interconectado, sin barreras comunicativas donde el conocimiento brinda la capacidad de auto organizarse e

interrelacionarse, para ello, debe analizarse el trabajo en equipo como un bastión en el desarrollo del proceso gerencial.

## 1.2 El neuroliderazgo en la gestión educativa

Hoy en día la conceptualización de la organización ha sufrido transformaciones que van desde la perspectiva lineal hasta el pensamiento sistémico, donde la estructura aislada ha sido proyectada en la actualidad como la integración de los aspectos inherentes de la gerencia; en tal sentido, es posible inferir que la organización es un conjunto de relaciones entre individuos con el fin de llevar a cabo diversas actividades conducentes a la prosecución de metas propuestas.

Asimismo, es necesario puntualizar que la neurociencia analiza la relación de las diversas áreas del cerebro y sus funciones cognitivas, en relación a lo antes expuesto, se puede concluir que la neurociencia como habilidad y/o competencia surge del gerente educativo, dimensionando actualmente un factor determinante que arguye la experiencia de los factores tanto internos como externos, los cuales condicionan la manera de accionar de los educadores en las instituciones universitarias, alineados con sus modelos mentales, la sistematización del pensamiento, que idealiza praxiológicamente la consecución de logros y metas organizacionales.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente la investigación de Restrepo y García (2015) en cuyo estudio subyace el neuroliderazgo y sus aportes en las orientaciones con un contexto postmodernista gerencial, con especial atención al área educacional, logra hacer un metanálisis de los procesos de liderazgo, aprendizaje, adaptabilidad y variación en las acciones humanas dentro de una organización. Por lo tanto, las personas que integran equipos de trabajo subyacen bajo el rendimiento efectivo, es decir, desarrollan los conocimientos, las actitudes y las habilidades que les permita desarrollar las estrategias apropiadas para relacionarse, coordinarse y lograr el máximo rendimiento.

Para Braidot (2013) el neuroliderazgo procura delimitar, comprendiendo la relación fehaciente del contexto neuronal del liderazgo y de la gestión, analizando los procesos del cerebro que arguyen la conducta ostentada en el desempeño del individuo, así como también la motivación, la toma de decisiones, la inteligencia emocional, que configura la manera de interactuar con otros, la inteligencia y aprendizaje individual, entre otros aspectos relacionados al mundo organizacional y de la aplicabilidad del liderazgo, por ello, para que la gestión educativa sea eficaz dentro de las instituciones universitarias, debe ser conformado por personas competentes y con habilidades de corresponsabilidad y manejo de equipo.

A juicio de Atencio et al. (2020) se considera al neuroliderazgo como una disciplina que busca el análisis y comprensión del cerebro de los líderes postmodernos, estudiando una serie de factores, acciones, emociones o habilidades frecuentes en los individuos con talento para el liderazgo, asumiendo que el neuroliderazgo procura delimitar áreas de análisis que propendan a la comprensión de las características de un líder, además, posee una preparación epistémica que colabora en la toma de decisiones, las habilidades para solucionar conflictos, la dirección de grupos de trabajo, el autoaprendizaje y el aprendizaje gerencial, lo que respecta a procesos creativos y motivacionales.

## Metodología

La presente investigación es objeto de estudio de las ciencias sociales; y, por tanto, se ubica en el paradigma cualitativo, el cual de acuerdo a Martínez (2006) “trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66).

Desde el referido marco, la indagación de la revelación de la verdad se fundamenta en el establecimiento de una serie de vinculaciones, como producto de este complejo proceso humano, y es así como se aborda la acción socio investigativa, que se configura de un conglomerado de etapas, y actividades dirigidas por un proceso metódico, que marca la pauta a seguir de manera correcta, lo cual facilita que el individuo se apropie del conocimiento de la realidad sobre el tópico temático abordado con mayor precisión.

Al admitir tales consideraciones axiomáticas se establece la asunción de tomar la selección del enfoque interpretativo, como óptica epistémica para alcanzar el entendimiento del fenómeno de estudio (Verstehen), esto en pos de alcanzar la decodificación de opiniones, expresiones y giros lingüísticos emitidos por los sujetos involucrados. “El conocimiento se construye por seres humanos cuando interaccionan con el mundo que interpretan” (Sandín, 2003 p.49). De acuerdo con este autor, se considera que adoptar este paradigma investigativo facilitó revelar las experiencias de los sujetos de la misma manera como las expresa y las lleva a cabo, en forma peculiar respetando las intersubjetividades, con la esencia de quien las experimenta y las concibe.

De tal manera que cuando se asume el enfoque fenomenológico se puede alcanzar la captación de datos, de contextos, donde lo elemental se circunscribe a la forma cómo se experimentan los hechos, de la manera cómo lo conciben los informantes clave involucrados, como situaciones reales de manera subjetiva y peculiar de cada persona, “La identidad se entiende [...] en una dimensión sociológica por tratarse de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupo [...]” (Rojas, 2007).

Con base en lo señalado, se declara que este trabajo se supedita al marco del ámbito universitario, y posee como objeto tautológico comprender la influencia del neuroliderazgo sobre la gestión educativa en el departamento de idiomas de la UNEFM, a tal efecto, se utilizó como técnica de recolección de información la entrevista en profundidad, donde se llevó a efecto una relación dialógica entre investigadores e informantes clave, esto se concretó mediante actos comunicativos, en el marco de un intercambio cordial, confiado, sincero, lleno de reciprocidad.

Esta técnica permitió recabar data en forma precisa, descriptiva con diversidad de expresiones, opiniones y consideraciones, la misma se llevó a cabo de manera flexible, con libertad, se realizó de forma abierta, con un guion de preguntas, planteándose varias interrogantes concretas a los informantes, en un clima de confianza, según este guion. De allí, que se efectuó un diálogo caracterizado por la naturalidad, y la espontaneidad. En suma, se llevaron a cabo quince interacciones dialógicas con los actores sociales contemplados dentro del estudio, los cuales ejecutaron el papel de informantes clave.

## Resultados

A continuación se presentan los hallazgos más significativos de la investigación una vez recolectada la información, los resultados han sido analizados en correspondencia a una serie de aspectos cualitativos, desglosándose la data en bruto, cambiándoles a las categorías emergentes; favoreciendo la caracterización detallada de las vivencias de los actores sociales desde sus propias visiones y perspectivas, desde sus propias versiones y cosmovisiones, a manera de acceder a la comprensión profunda de los significados de las conversaciones, en el marco del escenario en el que se hallaban inmersos.

Su presentación y análisis se realizó a través de la técnica de la triangulación de información y análisis de contenido de las referencias teóricas, permitiendo de manera más precisa la contrastación, el proceso de categorización, busca la disgregación o subdivisión de los temas de interés, es decir, un fraccionamiento de la información en su conjunto y asignación de nombres que hilen de forma sistemática las ideas que el investigador intenta descubrir.

### 3.1 Categoría esencial y categorías emergentes

Una vez realizada la triangulación dentro de la categoría orientadora denominada: significado del trabajo en equipo, emergieron las siguientes subcategorías: participación voluntaria, logro de metas, proceso de aprendizaje, relaciones interpersonales, habilidad y competencia y sentimientos.

Por otra parte, para la categoría orientadora comportamiento identitario surgen las subcategorías: liderazgo, honestidad y motivación, toma de decisiones, compromiso con la organización y manejo de conflictos.

En ese sentido y con la finalidad de hacer más profunda la comprensión, se aplicó el software informático de análisis cualitativo Atlas/Ti a cada una de las subcategorías subyacentes, de manera que se pudo representar gráficamente lo originado del análisis con la obtención de códigos que permiten detallar los hallazgos, los cuales se muestran a continuación.

### 3.2 Categoría orientadora: significado del trabajo en equipo

Figura 1

Subcategoría Participación Voluntaria



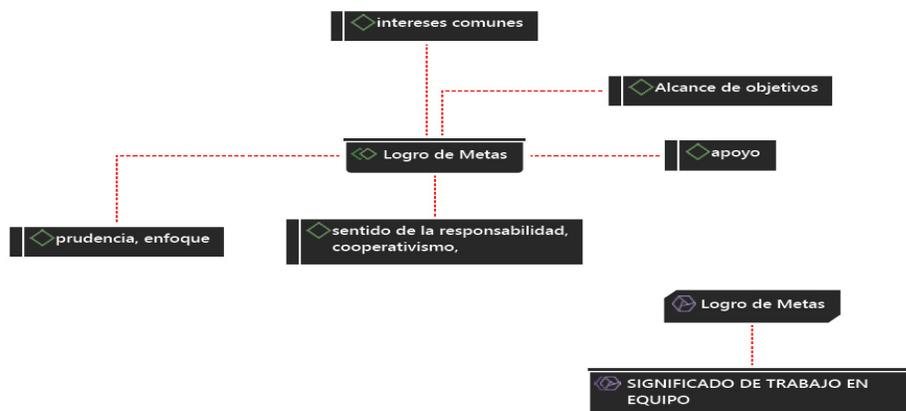
Nota. Sistematización de la categoría medular

Como se muestra en la *Figura 1* la subcategoría participación voluntaria forma parte de significado del trabajo en equipo, la cual está representada esquemáticamente por la relación de los nodos o códigos que la constituyen, donde se observan cuáles han sido enlazados para su conformación. En ese orden de ideas se evidencia como la participación voluntaria es parte del espíritu de colaboración, compañerismo, voluntad propia, trabajo mancomunado, trabajo en conjunto e interacción, tomando en cuenta las afirmaciones de los entrevistados, quienes opinan: “... el trabajo en equipo debe estar basada en la participación o sea la disponibilidad, pero es programada de tal manera que se lleve a cabo por voluntad propia, y si no se puede de manera permanente lo hacemos a intervalos”.

Con base en lo señalado se infiere que el valor que posee el trabajo en equipo para los informantes claves, pertenecientes al departamento de idiomas de la UNEFM obtenido al recopilar sus expresiones, se sustenta en el apoyo consciente de todos sus miembros, efectuado por voluntad propia. A ese tenor, Rojas y Acosta (2019) señalan que la participación se configura como aquellas actividades voluntarias cotidianas donde el ser humano ejecuta acciones colaborativas partiendo de un deseo o meta bien sea individual o colectivo con lo que se construyen socialmente los espacios laborales en los que se convive, enfocado en una gobernabilidad mancomunada y horizontal.

**Figura 2**

*Subcategoría Logro de Metas*



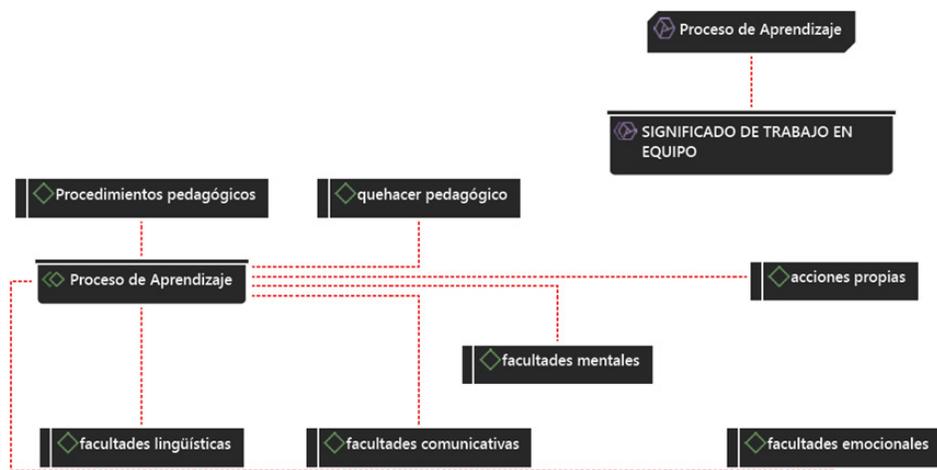
*Nota. Sistematización de la categoría medular*

Como se observa en la *Figura 2*, en la red que se origina de la subcategoría: Logro de Metas, se configuran los vínculos de unión de las dimensiones que la componen que son: alcance de objetivos, sentido de la responsabilidad, cooperativismo, apoyo, prudencia, enfoque, e intereses comunes; mismas que han emergido para que se pueda visualizar de mejor manera cómo es que se establece la eficacia de las acciones propuestas.

En este orden de ideas, los informantes se autoperciben como un equipo de trabajo que busca ser colaborativo en asunción de sus deberes y se declaran responsables en el cumplimiento de sus funciones inherentes a sus puestos de trabajo. Con respecto a este tema, De Dios (2018) manifiesta que la responsabilidad es un valor que se produce en el centro de las organizaciones. Un trabajador responsable es aquel que no solo se limita por hacer lo que se especifica en sus tareas laborales, sino que busca proponer ideas que generen nuevas acciones, es proactivo y comprometido, influye en los demás, estimula, busca la idealización y concreción de ideas.

**Figura 3**

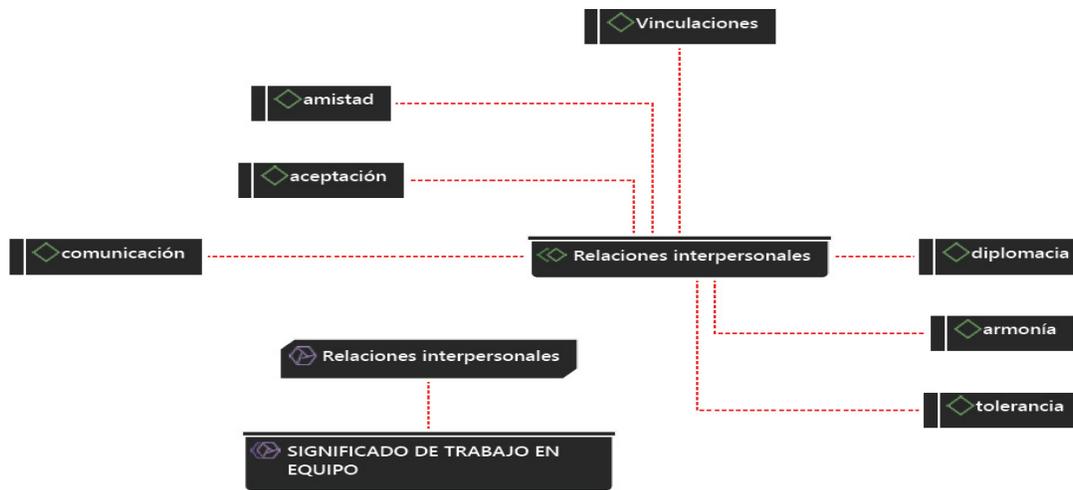
*Subcategoría Proceso de Aprendizaje*



Asimismo, el aprendizaje se constituye mediante una serie de pasos o etapas que se inicia con los conocimientos previos o empíricos, obtenidos a través de la observación y la experiencia, formando un proceso en el que se obtienen nuevas destrezas cognitivas con lo cual se producen transformaciones de aptitud y actitud (ver *Figura 3*). Este aprendizaje para Robbins (2004) es visto como todos aquellos cambios que suceden en la conducta del individuo, como consecuencia de la experiencia. Además, se debe tomar en cuenta la forma en que los sujetos se comunican, socializan y relacionan, tanto en el ámbito laboral, como personal, porque de ellos depende que las actividades sean ejecutadas armoniosamente y se alcancen con éxito las metas organizacionales propuestas.

**Figura 4**

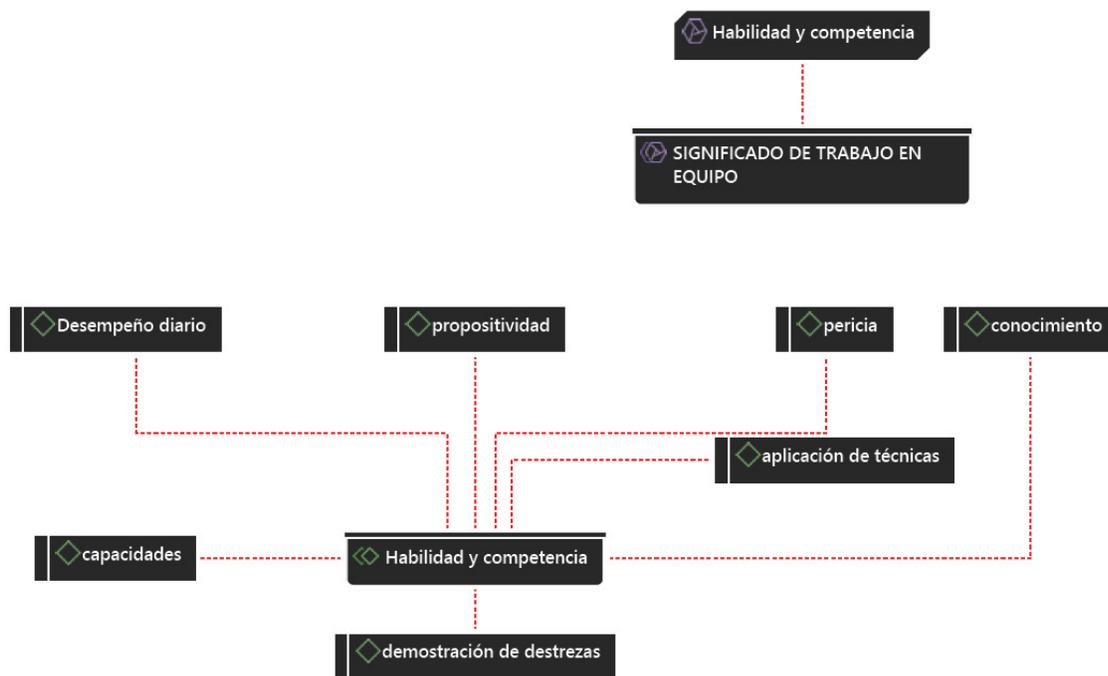
*Subcategoría Relaciones interpersonales*



Las relaciones interpersonales esencialmente se efectúan por voluntad propia, desde la disposición positiva hacia la labor pedagógica de la cotidianidad, como se puede ver en la *Figura 4*. En este sentido, estos compañeros y miembros de equipo profesional asumen sus actividades diarias desde la propositividad, en forma armoniosa, pero equitativa en el sentido de la responsabilidad, el compromiso, las funciones y la ejecución de tareas y actividades. Según Rojas y Acosta (2019) la participación se configura como aquellas actividades voluntarias cotidianas donde el ser humano ejecuta acciones colaborativas, partiendo de un deseo o meta, bien sea individual o colectivo con lo que se construyen socialmente los espacios laborales en los que se convive, enfocado en una gobernabilidad mancomunada y horizontal.

**Figura 5**

*Subcategoría Habilidad y Competencia*

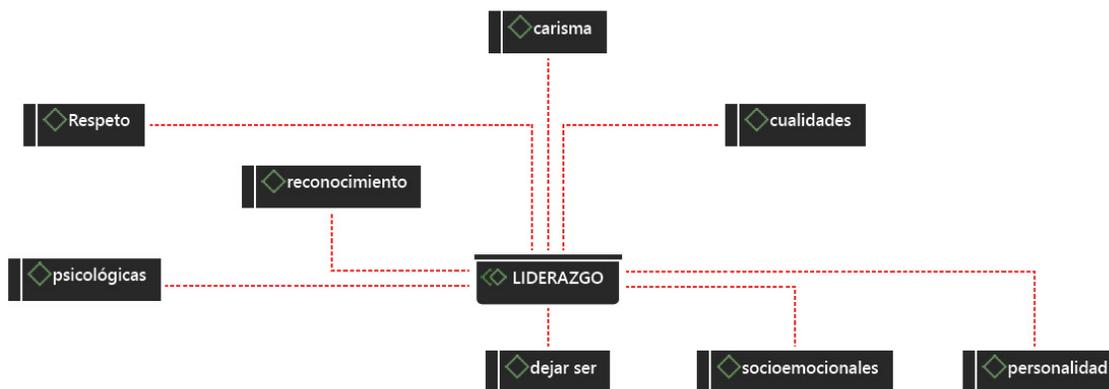


De acuerdo con la *Figura 5* no solo las competencias profesionales son necesarias para el desarrollo del trabajo, sino también confluye el razonamiento lógico, las facultades lingüísticas, mentales, comunicativas y emocionales. Dicho de otro modo, debe haber una sinergia entre las destrezas adquiridas para las acciones de índole laboral, en el cumplimiento de las funciones y las cualidades personales, además de los aspectos axiológicos que son determinados por valores como la solidaridad, la empatía, el cooperativismo y la tolerancia, entre otros.

### 3.3 Categoría orientadora: comportamiento identitario

**Figura 6**

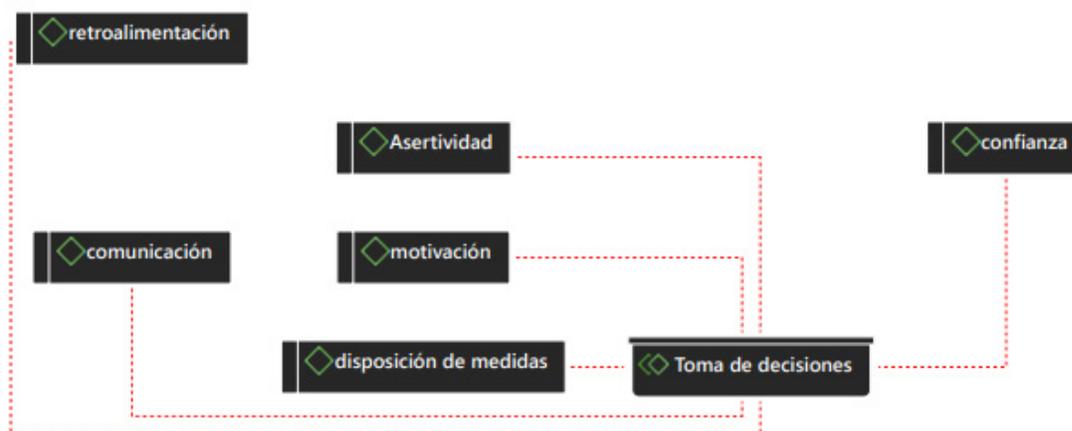
*Subcategoría Liderazgo*



En relación a la subcategoría Liderazgo (ver *Figura 7*), es importante acotar que en toda organización siempre existe la figura de un líder, bien sea de manera formal (gerentes, jefes, coordinadores) o informal, que por su carisma y personalidad es seguido por los compañeros, convirtiéndose en un dirigente, muchas veces, sin proponérselo. Por eso se puede afirmar que no todo gerente es líder o posee liderazgo, dado que no basta demostrar las habilidades laborales sino también las cualidades socioemocionales y psicológicas que les permita influenciar en las personas, por cuanto debe ser promotor de la motivación, dar ejemplo, ser empuje, fuerza y motor a la vez, pero no lo hace solo, debe apoyarse en un equipo de trabajo que sea el brazo ejecutor de lo que planifica, direccionando las acciones hacia las metas organizacionales, motivando con sensibilidad y confianza, lo que hace tener una visión de integridad (Rivera et al., 2019).

**Figura 7**

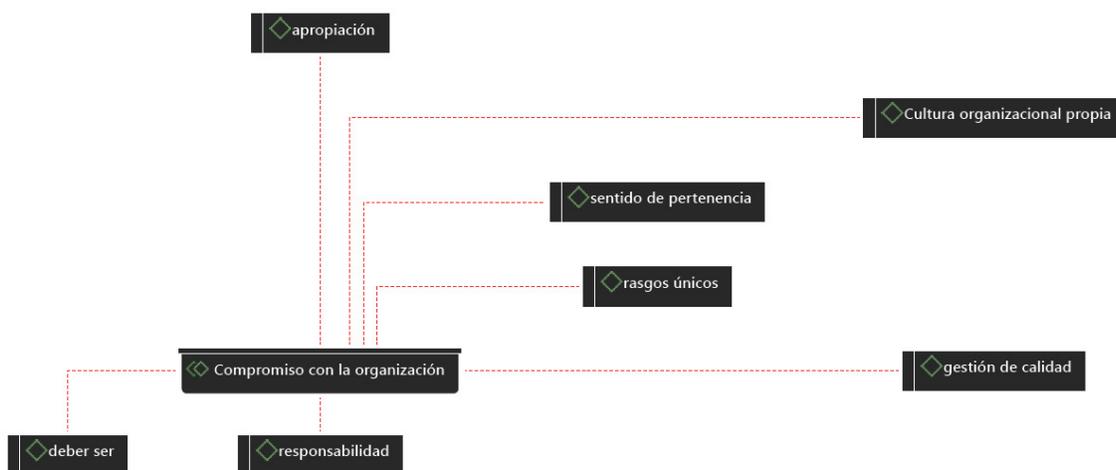
*Subcategoría Toma de Decisiones*



La percepción del comportamiento identitario dentro del departamento de idiomas de la UNEFM se caracteriza por el comportamiento identitario de sus miembros; es decir, son únicos en el manejo y ejecución de las actividades, han creado su propia cultura organizacional, han procurado un clima armonioso a pesar de que en algunas pocas ocasiones hayan ocurrido eventos desagradables que se han subsanado (ver *Figura 7*). Por tal motivo, se sienten motivados, apoyados y satisfechos de la asertividad con que se toman las decisiones.

**Figura 8**

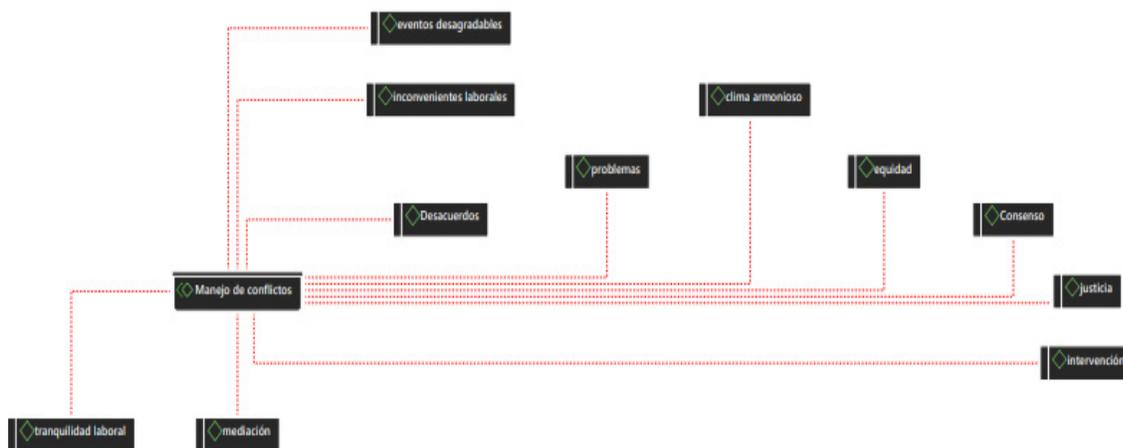
*Subcategoría Compromiso con la Organización*



De acuerdo con la *Figura 8* los equipos de trabajos pueden lograr una participación conjunta en pro de los intereses comunes, mismos que tributan a los objetivos organizacionales; esto permite a sus miembros adquirir el sentido de pertenencia en un espacio de corresponsabilidad que los compromete a apoyar las actividades del compañero; incluso este acercamiento o vínculo interpersonal que nace en el seno de lo laboral puede garantizar que fluyan las acciones de índole organizativos y con ello mejorar las relaciones entre los demás trabajadores si hubiera algún roce producto de la convivencia; es allí donde actúa el neuroliderazgo, para saber manejar los conflictos y mediar. En caso de ser necesario, debe actuarse con respeto por el otro, tener prudencia, tolerancia, empatía y comprensión

**Figura 9**

*Subcategoría Manejo de Conflictos*



Otra de las subcategorías emergidas en el relato de los informantes fue la denominada manejo de conflictos (ver *Figura 9*). Dentro de este marco es importante destacar que todo conflicto se inicia por un desacuerdo entre las partes intervinientes y que si no se aborda desde el comienzo se puede convertir en un problema más grande generando desagrazios, incomodidades e inconvenientes si se presenta un hecho como este dentro del ámbito organizacional con el talento humano que labora en ella. Es por ello que se debe actuar con cautela y aplicar estrategias tendientes a su resolución como reuniones conciliatorias y establecimiento de acuerdos para dar por culminado el asunto tratado.

## Conclusiones

El proceso de análisis de los discursos de los versionantes coadyuvó a la saturación de la información estableciendo dos categorías orientadoras, a saber: significado del trabajo en equipo y comportamiento identitario; de las cuales se originaron subcategorías desprendidas de la interpretación como: participación voluntaria, logro de metas, proceso de aprendizaje, relaciones interpersonales, habilidad y competencia, sentimientos, por una parte; y por la otra: liderazgo, honestidad y motivación, toma de decisiones, compromiso con la organización, manejo de conflictos. Éstas están caracterizadas por los siguientes atributos: apoyo voluntario, conjunto, capacidad; así como actitudes, respeto, responsabilidad y comunicación.

De lo estudiado se han configurado los hallazgos en categorías medulares, que contribuyen a la comprensión del fenómeno sobre la influencia que tiene el neuroliderazgo en la gestión educativa, específicamente del departamento de idiomas de la UNEFM, en virtud de las transformaciones que se suscitan en el entorno organizacional de esta casa de estudios universitarios, dada la realidad actual existente con la pandemia y la multimodalidad, por cuanto los líderes deben hacer uso de nuevas estrategias que posibiliten el desempeño profesional armonioso de los docentes.

De allí que el neuroliderazgo represente para las organizaciones universitarias, un plus para abordar las situaciones complejas que dinamizan las realidades contemporáneas haciendo uso de los elementos que lo conforman para procurar la transformación necesaria en las formas de ser y hacer.

Para ello es menester que los líderes se apropien de sus bondades como lo hizo esta casa de estudios universitarios, donde los equipos de trabajo buscan desarrollar sus actividades mientras potencian sus habilidades y destrezas profesionales, comunicativas y socioemocionales al propender que su talento humano interactúe de la forma más armoniosa posible articulando valores donde prevalece la honestidad, responsabilidad, respeto, solidaridad, colaboración, comunicación, reconocimiento como una práctica de corresponsabilidad que determina los principios y su cultura.

Desde una visión mancomunada se asume el liderazgo en forma compartida; es decir todos se motivan y a su vez son motivadores, buscan emprender acciones individuales tomando en cuenta las opiniones de los demás e igualmente se hacen partícipe de trabajos en colectivo porque persiguen alcanzar metas comunes como parte del compromiso asumido como docentes y la responsabilidad que conlleva ser trabajador de esa casa de estudios; de manera que se generan rasgos identitarios únicos.

Se puede decir que el neuroliderazgo representa una nueva forma de sentir y vivir la gestión organizacional en instituciones de carácter educativo, donde se busca el reconocimiento, comprensión y aplicación de recursos, tanto internos, como externos, por lo tanto, el departamento de idiomas de la UNEFM debe profundizar en estas acciones para multiplicar los beneficios que han traído su aplicación, formando a sus trabajadores para que también sean líderes que apliquen estrategias de la neurociencia en aras de potenciar el desarrollo de los mismos y en beneficio de la universidad, pues aprehenderán nuevas tendencias en este ámbito que podría mejorar los procesos de dirección en todos los sentidos. De allí entonces que el neuroliderazgo no solo es accionar la gestión de calidad, sino hacer de la gerencia un entorno amable, eficiente y flexible sin que por ello se pierda la eficacia en sus procesos.



## Referencias

- Arias, L. (2021). La gerencia avanzada generadora de bienestar humano. *Conocimiento Libre Y Licenciamiento (CLIC)*, 23 (12), 249-269. <https://convite.cenditel.gob.ve/revistaclitic/index.php/revistaclitic/article/view/1064>
- Atencio, E., Ramírez, L., y Zappa, Y. (2020). Neuroliderazgo como estrategia para el fortalecimiento de la gestión directiva en instituciones educativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40160>
- Braidot, N. (2013). Neuromanagement y Neuroliderazgo. Cómo se aplican los avances de las neurociencias a la conducción y gestión de organizaciones. *Revista Ciencias Administrativas*, (2), 56-60. <https://www.redalyc.org/pdf/5116/511651378007.pdf>
- Cervantes, V., Salgado, R., Peralta, P., & García, C. (2020). Formas organizativas modernas en empresas grandes del sector cooperativo colombiano. *Revista de ciencias sociales*, 26(4), 145-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7687031>
- Chiavenato, I. (2002). *Administración en los nuevos tiempos*. McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Cornejo, A. (1997). *Complejidad y caos: Guía para la administración del siglo XXI*. Ediciones Castillo.
- De Dios Alija, T. (2018). *Responsabilidad de la persona y sostenibilidad de las organizaciones*. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4498412>
- Donelly, J., Gibson, J., & Ivancevich, J. (2001). *Dirección y administración de Empresas*. Addison-Wesley Iberoamericana, S.A.
- Fuentes, A., y Collado, J. (2019). Fundamentos epistemológicos transdisciplinarios de educación y neurociencia. *Sophia*, 4 (26), 83-113. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.02>
- Ghadiri, A., Habermacher, A., y Peters, T. (2012). Neuroleadership: The Backdrop. En *Neuroleadership. A Journey Through the Brain for Business Leaders* (pp. 1-15). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-30165-0>
- Mora, Ó. (2021). Control algorítmico: en organizaciones y sociedad. *Revista Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*, 8(3), 264-273. <https://doi.org/10.46677/compendium.v8i3.999>
- Restrepo, L., y García, E. (2015). *Neuroliderazgo en el entorno organizacional: un estudio bibliométrico*. [Tesis de grado, Universidad Autónoma De Bucaramanga] <http://hdl.handle.net/20.500.12749/252>

- Rivera, A., Morales, B., de Leon, E. R., y Vega, A. M. (2019). El lider y la motivacion en la organizacion. *HETS Online Journal*, 10(1), 1A-1A. [https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA607713213&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=&p=AONE&sw=w&userGroupName=unach\\_cons&aty=ip](https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA607713213&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=&p=AONE&sw=w&userGroupName=unach_cons&aty=ip)
- Robbins, P. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Prentice Hall INC.
- Rojas, E. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamentos y Praxis*. Fundación Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL.
- Rojas, L., y Acosta G. (2019). Participación democrática y derechos humanos: una perspectiva desde la administración de empresas en Colombia. *PALMA Express*, 9 (32) 416- 447. <http://190.60.89.187/ojs/index.php/libros/article/view/73>
- Rojas, M., Jaimes, L., y Valencia, M. (2018). Efectividad, eficacia y eficiencia en equipos de trabajo. *Revista espacios*, 39(06). 1- 15 <https://www.revistaespacios.com/a18v39n06/18390611.html>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Editorial McGraw-Hill.



Copyright (2023) © Tibusay Milene Lamus de Rodríguez, Jenniffer Sobeida Moreira-Choez y Raquel Zoraya Lamus-García



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

## La gestión educativa: factor clave en la calidad educacional

### *Educational management: a key factor in educational quality*

Fecha de recepción: 2023-03-13 • Fecha de aceptación: 2023-07-07 • Fecha de publicación: 2023-09-10

**María Nilda Lule-Uriarte<sup>1</sup>**

Universidad César Vallejo, Perú

[luriartem@ucvvirtual.edu.pe](mailto:luriartem@ucvvirtual.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-0043-447X>

**Max Michael Serrano-Mesía<sup>2</sup>**

Universidad César Vallejo, Perú

[mserranome@ucvvirtual.edu.pe](mailto:mserranome@ucvvirtual.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0003-0320-8651>

**Nilson Yover Montenegro-Cruz<sup>3</sup>**

Universidad César Vallejo, Perú

[nmontenegrocr@ucvvirtual.edu.pe](mailto:nmontenegrocr@ucvvirtual.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0001-6436-1428>

### Resumen

La investigación tuvo como objetivo aproximarse a la comprensión de la gestión educativa como eje fundamental para alcanzar la calidad educacional, por lo que se aplicó una investigación de tipo revisión documental, en la que se hizo uso del análisis de contenido para la construcción del conocimiento; los documentos revisados fueron recuperados de las bases de datos Scopus, Scielo y Google Académico, y seleccionados a partir de un muestreo basado en criterios que permitieron identificar un total de treinta ( $n=30$ ) artículos a revisar, que fueron tratados a través de técnicas de análisis artesanales. Los resultados de la revisión permitieron identificar tres categorías de análisis fundamentales dentro del estudio, siendo estas: a) Gestión educativa: clave para brindar un servicio de calidad a la comunidad, b) Gestión educativa: elemento primordial para brindar atención oportuna

a las necesidades de la población y, c) Gestión educativa, amalgama entre el liderazgo institucional, práctica docente y aprendizaje. Dentro de las conclusiones alcanzadas se destaca que las categorías de análisis que emergieron desde el horizonte de comprensión asumido presentan una característica en común y se relaciona con la necesidad de realizar una transformación desde las condiciones sociales y el contexto propio de los estudiantes para garantizar la emancipación racional de todos los actores educativos, generando una educación con calidad, democrática y de justicia social.

**Palabras clave:** gestión educativa, calidad educativa, transformación social, liderazgo

## Abstract

The objective of the research was to approach the understanding of educational management as a fundamental axis to achieve educational quality, so a documentary review type of research was applied, in which content analysis was used for the construction of knowledge; the documents reviewed were retrieved from the Scopus, Scielo and Google Scholar databases, and selected from a sampling based on criteria that allowed identifying a total of thirty (n= 30) articles to be reviewed, which were treated through handcrafted analysis techniques. The results of the review made it possible to identify three fundamental categories of analysis within the study: a) Educational management: key to providing quality service to the community, b) Educational management: essential element to provide timely attention to the needs of the population, and c) Educational management, amalgam between institutional leadership, teaching practice and learning. Among the conclusions reached, it is highlighted that the categories of analysis that emerged from the assumed horizon of understanding present a common characteristic and it is related to the need to carry out a transformation from the social conditions and the students' own context to guarantee the rational emancipation of all the educational actors, generating an education with quality, democratic and social justice.

**Keywords:** educational management, educational quality, social transformation, leadership

## Introducción

Desde el surgimiento de la educación como ciencia social, la gestión de los procesos educativos ha sido fundamental para el adecuado desempeño del quehacer educativo, encontrándose orientada hacia la búsqueda de indicadores que permitan alcanzar la calidad educativa, manifestada, entre otras cosas, a través de los resultados de la labor pedagógica del docente y su propia satisfacción (Guichot, 2006).

En este sentido, debe reconocerse que la gestión educativa puede ser entendida como una disciplina dentro de las ciencias de la educación que se encarga de fortalecer la práctica educativa desde el liderazgo del directivo (Romero, 2018). Sin embargo, se comprende que, en la actualidad, el papel del directivo no puede ser asumido como una figura distante que ejerce autoridad, sino que se convierte en garante de las transformaciones necesarias en pro de la calidad educacional (Rosales-Veítia et al., 2022).

Esta es una realidad que cobra mayor vigencia en la actualidad, considerando las transformaciones sociales actuales que se han visto masificada en las últimas décadas, debido al avance, masificación y democratización de las tecnologías (Flores-Cueto et al., 2020), las cuales repercuten de forma directa en las expectativas de los estudiantes en lo que se refiere a la construcción y adquisición de conocimientos (Águila et al., 2018), por lo cual los estándares de calidad a nivel mundial se encuentran signados por el uso, manejo y apropiación de las mismas (Loayza et al., 2022).

En este sentido, se reconoce que alcanzar la calidad educativa es una de las tareas pendientes en el desarrollo de la humanidad, teniendo mayor relevancia a partir de la agenda de los objetivos de desarrollo sostenible, en la cual se establece como tarea primordial alcanzar una educación de calidad, buscando reducir las brechas de desigualdad existentes y proseguir en la construcción de una educación marcada por la justicia e integración, como un elemento para transformar las condiciones actuales, especialmente en países menos favorecidos, como el caso de los latinoamericanos (Fernández-Sánchez et al., 2020; Lugo et al., 2020; Rosales-Veítia y **Cárdenas-Llaja**, 2021).

Ante este panorama, se reconoce que el papel del directivo, como agente de cambio en las entidades educativas, asumidas como instituciones autónomas que generan impacto en las comunidades en las que se desarrollan, es fundamental para alcanzar la emancipación racional de quienes componen su comunidad educativa y proseguir en la construcción de una educación de calidad y con altos estándares de relevancia social (Barba y Delgado, 2021; Paz-Maldonado et al., 2021; Vargas et al., 2020).

Ante la realidad de la exposición que antecede, emergió como interpelación ¿Cuál es la importancia de la gestión educativa en la construcción de una educación de calidad en los tiempos actuales? La cual ayudó a configurar el objetivo de este estudio que buscó aproximarse a la comprensión de la gestión educativa como eje fundamental para alcanzar la calidad educacional.

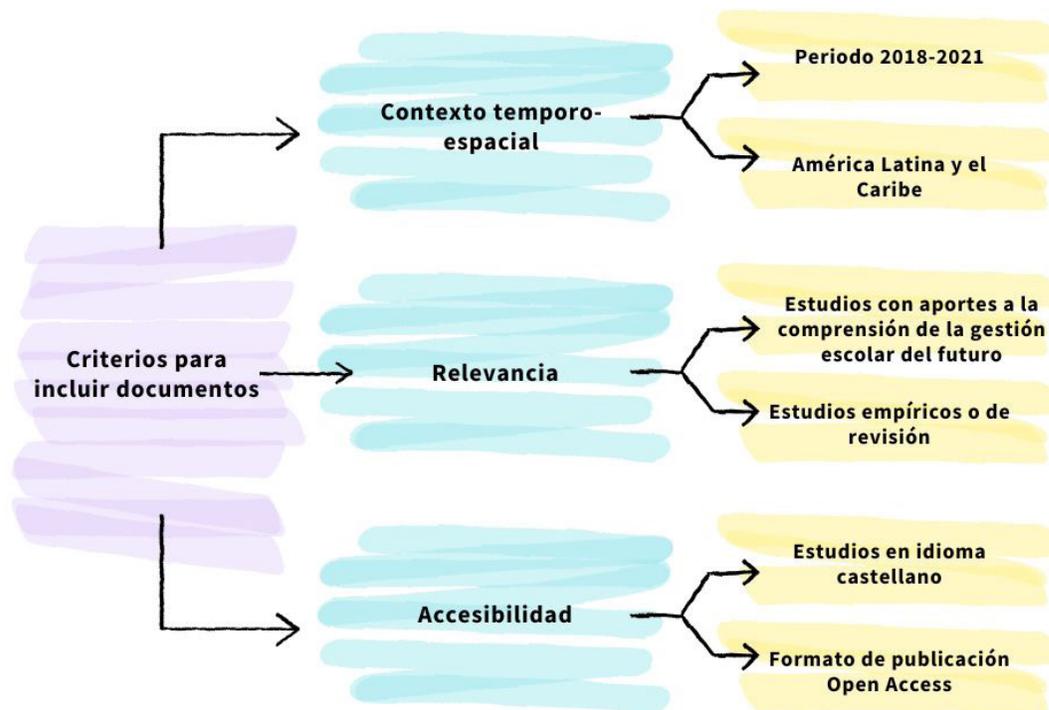


## Metodología

Para el desarrollo del estudio se configuró una investigación de tipo revisión documental (Cué et al., 2008), apoyándose en el análisis de contenido como estrategia para la construcción del conocimiento (Bardin, 2022), debido a que esta técnica permite el desarrollo de estudios de este tipo, reduciendo los sesgos existentes, garantizando un estudio imparcial y de calidad para la comunidad científica (Martín, 1963).

Para el desarrollo de la investigación se siguió el modelo implementado por Rosales-Veitia y Marcano-Montilla (2022) quienes indican que este tipo de estudios requieren de una definición y una ruta metodológica clara para garantizar la transparencia y validación de los resultados por parte de los lectores, revisores y otros investigadores, permitiendo un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento. En tal sentido, se requiere de un conjunto de estrategias para la recuperación, selección y análisis de documentos.

Por tal razón, se establecieron como fuentes para la recuperación de información las bases de datos Scopus, Scielo y Google Académico, debido al reconocimiento que estas tienen frente a la comunidad científica y la accesibilidad a documentos que han sido elaborados y revisados por profesionales de amplia trayectoria, garantizando que estos cumplan con criterios de calidad. En este aspecto particular se realizó una búsqueda primaria que arrojó un total de ciento treinta y dos (n= 132) artículos científicos, los cuales fueron sistematizados para posteriormente seleccionar a través de un muestreo basado en criterios (Martínez-Salgado, 2012) considerando para la inclusión aquellos estudios que cumplieran las características que se presentan en la *Figura 1*, lo cual permitió determinar un total de treinta (n=30) documentos para el desarrollo de la revisión.

**Figura 1***Criterios para la Inclusión de Documentos*

Una vez identificado, organizado y sistematizado los documentos, se procedió al análisis de los mismos a través de técnicas artesanales de investigación cualitativa, para el reconocimiento de las unidades de sentido a través de la identificación de palabras clave (Flick, 2007), por lo cual se hizo uso de herramientas online para tal fin.

## Resultados

Una vez sistematizados los documentos y analizados de forma artesanal, se identificaron una serie de palabras clave que ayudaron a discernir las unidades de sentido sobre las cuales reposó la revisión desarrollada (ver *Figura 2*), lo cual ayudó a propiciar la construcción de tres categorías de análisis, las cuales se presentan a continuación.



de sensibilizarse ante las realidades propias de sus instituciones a fin de poder implementar estrategias de gestión que prosigan en el mejoramiento de la calidad educativa y bienestar de su personal (Cavagnaro y Carvajal, 2020). Para alcanzar este precepto resulta conveniente destacar que se requiere de una transformación en lo que se refiere a la percepción de las comunidades educativas, pues deben ser asumidas como entidades autónomas, diseñadas en, por y para las poblaciones en general, en la que el directivo es la cabeza que orienta las estrategias necesarias para garantizar una educación de calidad y liberadora (Flores et al., 2021).

Por tal motivo resulta esencial comprender que el directivo, como máxima autoridad institucional, debe promover proyectos de integración entre la escuela y la comunidad signados por altos estándares de calidad, tanto académica como de relevancia social, en la que se haga uso de las estrategias propias de la educación formal y no formal, así como la integración de las tecnologías digitales para generar aprendizajes significativos y funcionales para la vida de los estudiantes y sus padres (García et al., 2018), lo cual cobra mayor vigencia, considerando que la educación en la actualidad se encuentra expuesta a diversos retos debido a las transformaciones sociales exponenciales generadas por la masificación de la tecnología, por lo que la gestión educativa no puede quedar de espaldas ante esta realidad (Barba y Delgado, 2021).

Las ideas que anteceden conllevan a comprender que la gestión educativa como eje para la generación de servicios educacionales de calidad se soportan en la comprensión de percibir un nuevo rol del directivo, quien debe garantizar la sostenibilidad institucional a través de diversas acciones que conduzcan no solo a la pervivencia de la escuela en la comunidad, sino a que esta se convierta en gestora de las transformaciones sociales que conllevarán a un desarrollo integral y progreso a través de la retroalimentación entre la institución y la comunidad (Jimenez-Cruz, 2019); esta orientación ayuda a comprender que el directivo debe generar un liderazgo fundamentado en una figura garante de los procesos adecuados en pro del beneficio de todos los actores educativos y comunitarios, como aval para alcanzar la emancipación racional de los involucrados (Marín-González y Alfaro, 2021), lo cual se conoce como sostenibilidad académica y surge desde la planificación estratégica institucional (Puello y Bejas, 2021).

Tal como se ha evidenciado en esta categoría, se reconoce que la gestión educativa para generar las transformaciones sociales necesarias para una educación de calidad, pensada en, por y para las comunidades, obedece en primer lugar a las políticas públicas propias de cada país, pero además, se encuentra enmarcada dentro de ese proceso de planificación estratégica del directivo, quien debe ejercer un liderazgo cercano a las comunidades, garantizando así una educación liberadora para la transformación social, por lo que se requiere que haya una relación simbiótica entre los procesos pedagógicos y las teorías educativas y, las realidades propias comunitarias, con miras a alcanzar la calidad educacional.

### **3.2 Gestión educativa: elemento primordial para brindar atención oportuna a las necesidades de la población**

Alcanzar la calidad educativa es un proceso arduo y complejo en el cual debe reconocerse las necesidades sociales de la población a la que se atiende, con la finalidad de lograr la reducción de las brechas existentes dentro de los contextos en los que se encuentran inmersas estas



instituciones (Benavides-Moreno et al., 2019); para ello, resulta necesario que el directivo pueda implementar estrategias adecuadas para la gestión del recurso humano, como baluarte para la identificación de las necesidades de cada uno de los grupos estudiantiles que hacen vida dentro de la escuela (Botero et al., 2021).

En este sentido se debe comprender que se requiere de un proceso de capacitación continuo hacia el personal docente y de educación hacia el grupo de padres de familia, por lo que la gestión educativa debe contemplar el diseño de una estructura que permita abarcar un proceso de formación constante hacia estos actores, quienes son los que reconocen las brechas existentes y se encuentran expuestos ante estas, propiciando la búsqueda de alternativas para reducir las inequidades que fomentan problemas como la el burnout académico y la deserción escolar (Montes-Rodríguez et al., 2020).

Ante la exposición que antecede se comprende que la gestión educativa y el liderazgo del director debe ser percibido a través de un nuevo paradigma, pues ya no basta con asumirse al directivo como una figura de autoridad lejana a las realidades de la institución o de la comunidad, sino más bien como un vocero capaz de identificar las necesidades que requiere la comunidad educativa y generar las condiciones mínimas para una educación de calidad y transformadora (Pulido y Olivera, 2019).

Ejemplos de esta realidad han quedado marcados debido a la emergencia causada por la pandemia de la COVID-19, en donde el director ha debido asumir una postura conciliadora entre la realidad de una necesaria educación marcada por la virtualidad y las características propias de los estudiantes, quienes en muchos casos no contaban con los requerimientos mínimos para la conectividad, por lo que el directivo encontró alternativas para garantizar la continuidad educativa de estos, sin dejar de observar los estándares de calidad (Kochen, 2020). Estas experiencias, para lo cual no estaban preparados los sistemas educativos latinoamericanos, ayudaron a reconocer la importancia del papel del director como autoridad máxima institucional para la toma de decisiones y la visión de las instituciones educativas en la construcción de una sociedad de justicia social, con una educación de calidad y transformadora para todos por igual (Ledesma et al., 2020).

A partir de este punto se comprende entonces que la gestión educativa debe fundamentarse en el reconocimiento de los requerimientos sociales, de las realidades propias de cada contexto en el que se encuentra inmersa la escuela, en las potencialidades propias de cada docente y estudiante, en las tecnologías que se mantienen a la vanguardia y que permiten generar un proceso de educación liberadora y de justicia social (Posso et al., 2021), promoviendo las transformaciones necesarias para la reducción de las brechas y desigualdades sociales; sin embargo, para que esto sea posible debe existir la voluntad del directivo para alcanzar este objetivo (Sánchez y Delgado, 2020).

En el caso de América Latina y el Caribe, la gestión educativa institucional debe buscar alcanzar no solo la reducción de las brechas existentes en el contexto en el que se encuentran, sino debe lograr alcanzar el cumplimiento de los estándares de calidad a nivel nacional e internacional, con lo cual se garantizará el desarrollo y avance nacional a través de la educación (Briceño et al., 2020). Por lo que se reconoce que el papel del directivo trasciende las barreras de su ámbito de

acción en la institución educativa, siendo parte del proceso de transformación social a partir de las necesidades poblacionales (Hasek de Barbúdez y Ortiz, 2021).

En síntesis, esta categoría ha permitido comprender que el rol actual del directivo en las instituciones educativas y como ejecutor de la gestión institucional, debe iniciar por el reconocimiento de las diversidades existentes dentro de los estudiantes y la comunidad educativa, propiciando los cambios necesarios para enfocar la educación orientada a las realidades propias del contexto, garantizando una transformación real y tangible de las condiciones que mantienen las desigualdades educativas, buscando alcanzar los más altos estándares de calidad a nivel nacional e internacional.

### **3.3 Gestión educativa, amalgama entre el liderazgo institucional, práctica docente y aprendizaje**

Ineludiblemente, en el aspecto local la gestión educativa abarca diversos ámbitos relacionados con el quehacer educativo, funcionando a especie de fusión que ayuda a cohesionar de forma adecuada y productiva el liderazgo institucional, la práctica docente, y, por tanto, en los espacios en los que se desarrolla el aprendizaje, orientado especialmente a la adquisición de aprendizajes significativos (Alzate y Chaverra, 2019). En este sentido, debe comprenderse que una adecuada gestión educativa genera espacios de confort, tanto para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, como la satisfacción del docente, lo cual garantiza el desarrollo de una práctica pedagógica de calidad (Bertel et al., 2019).

Comprender que un liderazgo transformacional que gesticione una gestión educativa orientada a la emancipación racional de todos los actores sociales conlleva a excelentes niveles de satisfacción por parte del docente, quien asumirá posturas asociadas al sentido de pertenencia, compromiso y trabajo en conjunto para alcanzar los objetivos institucionales (Porrás et al., 2021), ello va a repercutir significativamente en su labor formadora, por lo que garantizará que se presenten situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción del saber desde las propias necesidades del aprendiz (Trujillo, 2019).

Según se ha visto, la gestión educativa, debidamente asumida, puede transformarse en un eje esencial para alcanzar transformaciones que impacten en el desarrollo cotidiano de las actividades dentro del recinto escolar (Vázquez, 2020); esta realidad es posible debido a la complejidad que involucra el liderazgo transformacional centrado en las teorías educativas asociadas al constructivismo social, pues el directivo se convierte en el garante de asegurar una educación de calidad desde la motivación y generación de espacios para tal fin (Gómez y Topete, 2018).

Una de los aspectos que deben tenerse en consideración de forma transversal es que la gestión del director debe involucrar y promover el uso de la tecnología en todos los aspectos gerenciales y educativos, garantizando que este tipo de acciones ayuden a los profesores y estudiantes a acceder de forma expedita a las nuevas tendencias educativas, que además forman parte de su cotidianidad, proveyendo de espacios de formación para la vida (Oseda Gago et al., 2020).



Ahora bien, cabe destacar que, este proceso de construcción de nuevas relaciones emanadas desde la gestión educativa, encabezada por el liderazgo del director, es solo posible debido al uso adecuado de los canales de comunicación, evidenciando un proceso de flujo de información, objetivos institucionales, logro de objetivos y requerimientos para el mejoramiento en la calidad educativa (Papic, 2019), esta es una realidad que no se debe dejar de lado si lo que se busca es una construcción ideal de la calidad educativa (Puentes et al., 2020).

Esta categoría ha ayudado a dilucidar la importancia de la gestión educativa como elemento unificador entre el liderazgo, el trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes, lo cual es indispensable para garantizar la calidad educativa dentro de los recintos educacionales, por tal razón deben existir mecanismos para el flujo de información, tanto de los objetivos institucionales como los requerimientos para alcanzar tal fin.

## Conclusiones

El desarrollo de la investigación ha permitido realizar una aproximación hacia la comprensión de la gestión educativa como eje fundamental para alcanzar la calidad educacional, por lo que se requiere reconfigurar y asumir el papel del directivo desde una perspectiva más constructiva y socializadora, propiciando espacios en donde se incluya como principio rector la transformación de la práctica pedagógica.

Las categorías de análisis que emergieron desde el horizonte de comprensión asumido presentan una característica en común, y se relaciona con la necesidad de realizar una transformación desde las condiciones sociales y el contexto propio de los estudiantes para garantizar la emancipación racional de todos los actores educativos, generando una educación con calidad, democrática y de justicia social.

Se reconoce la existencia de experiencias previas que ayudan a verificar que el liderazgo transformacional es esencial para generar una gestión educativa de calidad que impacte en todas las aristas asociadas con el quehacer educativo; sin embargo, se comprende que este proceso se encuentra relacionado con las políticas públicas de cada país; no obstante, se reconoce también que cada entidad educacional es autónoma y puede generar los cambios necesarios para la generación de la educación de calidad.

Finalmente, se asume que aún existe un transitar complejo en el caso latinoamericano para alcanzar resultados reales y tangibles de lo presentado en el desarrollo del estudio, por lo que la invitación queda abierta a los directivos para innovar en prácticas de gestión educativa que conlleven a la emancipación racional de los involucrados en el hecho educativo, así como la promoción de espacios para el aprendizaje significativo y de calidad.

## Referencias

- Águila, G., Díaz, J., y Díaz, P. (2018). Adolescencia y tecnologías de la información y comunicaciones. Un reto para la sociedad cubana actual. *MEDISUR*, 16(5), 711–714. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v16n5/ms13516.pdf>
- Alzate, F., y Chaverra, L. (2019). Hacia una gestión educativa bioaprendiente: otros giros epistémicos desde nuevas semánticas. *Intersticios Sociales*, 17, 9–25. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-49642019000100009&lang=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642019000100009&lang=es)
- Barba, L., y Delgado, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Bardin, L. (2022). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal S.A.
- Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Araya, D., y Iturrieta, T. (2019). La gestión de los centros de educación parvularia en la región del Maule (Chile): visiones desde la práctica educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(105), 881–903. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702009>
- Bertel, M., Vilorio, J., y Sánchez, J. (2019). Tendencias de investigación en los posgrados de gestión educativa en América Latina. *Educación y Educadores*, 22(2), 215–233. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.3>
- Botero, S., Atencio, F., Tafur, J., y Hernández, H. (2021). Proceso vital en la gestión educativa: Herramienta de alta calidad hacia la sostenibilidad ambiental. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 309–321. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35916>
- Briceño, M., Correa, S., Valdés, M., y Hadweh, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 286–298. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32442>
- Canquil, L., Alarcón, M., y Zambrano, A. (2019). Incorporación del enfoque psicoeducativo a la gestión educativa en programas de acogimiento residencial haciendo uso de la Metodología Investigación Acción. *Educación*, 28(54), 27–44. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.002>
- Cavagnaro, C., y Carvajal, C. (2020). El Liderazgo Transformacional en la Gestión Educativa en la Unidad Educativa República de Francia de Guayaquil. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 132–149. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.457>
- Cué, M., Díaz, G., Díaz, A., y Valdés, M. (2008). El artículo de revisión. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662008000400011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400011)

- Fernández-Sánchez, H., Gómez-Calles, T., y Pérez, M. (2020). Intersección de pobreza y desigualdad frente al distanciamiento social durante la pandemia COVID-19. *Revista Cubana de Enfermería*, 36. <http://reventermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/3795>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, K., Montoya, A., Vásquez, C., y Cánez, R. (2021). Gestión educativa descentralizada con enfoque territorial. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5 Edición Especial), 65–76. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.5>
- Flores-Cueto, J., Hernández, R., y Garay-Argandoña, R. (2020). Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 504–527. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32396>
- García, F., Juárez, S., y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206–216. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142018000200016](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016)
- Gómez, R., y Topete, C. (2018). Avances teóricos de la gestión en un programa de posgrado / Theoretical advances of management and formation processes in a postgraduate program. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 8(16), 411–438. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.348>
- Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 11–51. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>
- Hasek de Barbúdez, S., y Ortiz, L. (2021). Leadership: An opportunity for Educational Management. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 17(2), 405–416. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.405>
- Jimenez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223–235. <https://doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Kochen, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 9–14. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>
- Ledesma, M., Torres, F. del S., y Sánchez, S. (2020). Gestión comunitaria educativa en un contexto de enseñanza no presencial por la emergencia sanitaria. *Llamkasun*, 1(3), 02–18. <https://doi.org/10.47797/llamkasun.v1i3.19>
- Loayza, L., Marujo, M., Primo, J., y Alanya, E. (2022). Motivación laboral y desempeño docente en el Perú. *Revista de Propuestas Educativas*, 4(7), 19–31. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v4i7.772>

- Lugo, M., Ithurburu, V., Sonsino, A., y Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 23–36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Marín-González, F., y Alfaro, L. (2021). Gestión y liderazgo: enfoque desde una célula educativa. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1041–1057. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.4>
- Martín, E. (1963). El análisis de contenido. *Revista de Estudios Políticos*, 132, 45–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2047530>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://www.scielo.br/ij/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h-76tyg/?format=pdf&lang=es>
- Montes-Rodríguez, A., Chen-Quesada, E., Hernández-Sánchez, A., y Villalobos-Benavides, V. (2020). Ruta de la gestión educativa del CIDE ante el contexto COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1–4. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.7>
- Oseña Gago, D., Mendivel, R., y Durán, A. (2020). Potencial de innovación y gestión institucional en la Universidad Nacional de Cañete-Perú. *Sophía*, 28, 207–235. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.08>
- Papic, K. (2019). Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 63–83. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2881>
- Pita-Torres, B. (2020). Políticas Públicas y Gestión Educativa. *Civilizar*, 20(39), 139–152. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.2a09>
- Porras, M. del M., Cabrejos, J., Vargas, G., y Berrocal, S. (2021). Gestión educativa y satisfacción laboral docente en la Institución Educativa República de Chile, Lima. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2626>
- Portocarrero-Sierra, L., Restrepo-Morales, J., Valencia-Cárdenas, M., y Calderón-Vera, L. (2021). Gestión educativa para la sostenibilidad académica en Colombia. *Formación Universitaria*, 14(5), 107–118. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000500107>
- Posso, R., Pereira, M., Paz, B., y Rosero, M. (2021). Gestión educativa: factor clave en la implementación del currículo de educación física. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5 Edición Especial), 232–247. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.16>

- Puello, L., y Bejas, M. (2021). La planificación estratégica en la gestión educativa del director en instituciones de básica primaria. *Warisata - Revista de Educación*, 2(6), 142–155. <https://doi.org/10.33996/warisata.v2i6.231>
- Puentes, N., Rubio, I., y Cabrera, J. (2020). Tres perspectivas para el análisis de la gestión económica en las escuelas primarias. *MENDIVE*, 18(1), 64–75. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1796/pdf>
- Pulido, V., y Olivera, E. (2019). Educational management: An entrepreneurial vision of basic education. *Revista Científica de La UCSA*, 6(3), 52–62. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2019.006.03.052-062>
- Romero, G. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(35), 91–103. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735romero6>
- Rosales-Veítia, J., Camacho-Guzmán, Y., y Cardenas-Llaja, J. (2022). Supervisión y acompañamiento pedagógico. Una propuesta para el mejoramiento del desempeño docente. *Educación y Sociedad*, 20(2), 194–219. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/2280>
- Rosales-Veítia, J., y Cárdenas-Llaja, J. (2021). COVID-19, Educación y Resiliencia: una perspectiva desde la Gestión de Riesgos y el Desarrollo Sostenible. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 180–192. [http://sa-ber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_docu/article/view/22650](http://sa-ber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/22650)
- Rosales-Veítia, J., y Marcano-Montilla, A. (2022). Mapas comunitarios de riesgos, conceptualización y abordaje metodológico. Algunas consideraciones. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(1), 38–57. <https://doi.org/10.25214/27114406.1391>
- Sánchez, M., y Delgado, J. (2020). Gestión Educativa en el desarrollo del aprendizaje en las Instituciones Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 2, 1819–1838. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.196](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.196)
- Trujillo, C. (2019). Claves para la comprensión de la interdependencia entre la cultura organizacional y el desempeño institucional: caso de la institución educativa Fe y Alegría N° 02. *Debates En Sociología*, 48, 35–64. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.201901.002>
- Vázquez, J. (2020). La gestión educativa en el aprendizaje escolar. *Acta Educativa*, 6(2), 1–8. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2020/12/30/la-gestion-educativa-en-el-aprendizaje-escolar/>

Copyright (2023) © María Nilda Lule-Uriarte, Max Michael Serrano-Mesía y Nilson Yover Montenegro-Cruz



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



# Autopercepción de la alfabetización digital en la comunicación y gestión del conocimiento

## *Self-perception of digital literacy in communication and knowledge management*

Fecha de recepción: 2023-05-15 • Fecha de aceptación: 2023-08-04 • Fecha de publicación: 2023-09-10

**Sofía Haydeé Jácome Encalada<sup>1</sup>**

Universidad de Guayaquil, Ecuador

[sofia.jacomee@ug.edu.ec](mailto:sofia.jacomee@ug.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-5664-8151>

**María del Mar Sánchez Vera<sup>2</sup>**

Universidad de Murcia, España

[mmarsanchez@um.es](mailto:mmarsanchez@um.es)

<https://orcid.org/0000-0003-4179-6570>

### Resumen

La investigación tuvo por objetivo determinar la autopercepción de la alfabetización digital en la comunicación y gestión del conocimiento de profesores de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. Para ello se asumió el enfoque cuantitativo con nivel descriptivo, diseño de campo, no experimental y transversal. La muestra fue de 74 docentes de esta Facultad, durante el primer período de 2023, empleando un cuestionario de 42 ítems distribuidos en nueve dimensiones. Los resultados develaron el nivel de dominio de las competencias digitales en las áreas de alfabetización digital y de comunicación que auto perciben los docentes e identificar de qué manera gestionan el conocimiento entre la comunidad educativa. En conclusión, estos docentes poseen un intermedio nivel de competencias digitales que les permite

gestionar del conocimiento e información digital, lo cual tiene la posibilidad de influir de forma favorable en la calidad de la educación superior de Ecuador.

**Palabras clave:** autopercepción, alfabetización digital, comunicación, gestión del conocimiento, competencia digital docente

### **Abstract**

The objective of the research was to determine the self-perception of digital literacy in communication and knowledge management of professors of the Faculty of Philosophy, Letters and Educational Sciences, University of Guayaquil. For this purpose, the quantitative approach was assumed, with descriptive level, field design, non-experimental, cross-sectional. The sample consisted of 74 teachers of this Faculty, during the first period of 2023, using a questionnaire of 42 items distributed in nine dimensions. The results revealed the level of mastery of digital competencies in the areas of digital literacy and communication self-perceived by teachers, and identified how they manage knowledge among the educational community. In conclusion, these teachers have an intermediate level of digital competencies that allows them to manage digital knowledge and information, which has the potential to favorably influence the quality of higher education in Ecuador.

**Keywords:** self-perception, digital literacy, communication, knowledge management, teacher digital competence

## Introducción

La era digital ha cambiado la forma en que las personas comunican, acceden y gestionan el conocimiento (Prendes y Cerdán, 2021). La alfabetización digital se ha convertido en una habilidad clave para participar plenamente en la sociedad y en el mercado laboral actual. La autopercepción de la alfabetización digital; es decir, cómo una persona, se percibe a sí misma en términos de sus habilidades y competencias digitales, es un factor importante que influye en su participación y confianza en la comunicación y gestión del conocimiento en el entorno digital. Este concepto es esencial para comprender y fomentar la participación efectiva en la sociedad digital (Nivela et al., 2021).

La autopercepción de la alfabetización digital se refiere a cómo una persona se percibe a sí misma en términos de sus habilidades y competencias digitales (Benavides-Sellan et al., 2021). Esto puede incluir habilidades en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), capacidades para buscar, evaluar y utilizar información en línea y la capacidad de comunicarse y colaborar en entornos digitales (Sánchez-Cruzado et al., 2021; Ahumada, 2023). Su importancia se fundamenta en el impacto que tiene la forma en la cual una persona se involucra en la sociedad digital. Por ejemplo, aquellos que se perciben como más alfabetizados digitalmente pueden estar más inclinados a participar en la comunicación en línea y la gestión del conocimiento, mientras que los que se perciben como menos alfabetizados pueden sentirse o tener miedo a usar tecnologías avanzadas.

De acuerdo con Urdaneta et al. (2018) la alfabetización digital es una herramienta eficaz y eficiente para lograr una inclusión justa de los estudiantes en la educación en una sociedad basada en la información. La sociedad se caracteriza por el flujo constante de información y comunicación y por ser un nuevo medio de organización social y productiva, reduciendo las brechas de exclusión en este nuevo paradigma. Por otro lado, estos autores ven la gestión del conocimiento como un aspecto crucial en este contexto.

En la sociedad actual, la alfabetización digital es un aspecto fundamental para participar activamente en la comunicación y la gestión del conocimiento (Macas et al., 2021). La alfabetización digital se refiere a la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para obtener, evaluar, producir y compartir información en una variedad de contextos. La gestión del conocimiento, según Escorcía y Barros (2020) se refiere a la forma en que se captura, se almacena y se utiliza el conocimiento para mejorar la toma de decisiones y el desempeño.

La alfabetización digital en la comunicación y gestión del conocimiento puede ser medida mediante algunos indicadores propios de las competencias digitales que han sido creados por el Marco DigComp, donde se establece el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y en la vida cotidiana (Alvarez-Flores, 2021).

El núcleo de DigComp está estructurado en algunos elementos intersectoriales. Estos evidencian características complejas propias del proceso de integración y uso de las tecnologías del aprendizaje digital. Aparte de estos, el marco DigComp permite la incorporación de elementos

particulares de cada sector. Los elementos son los siguientes: “Prácticas de Liderazgo y Gobernanza; Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje; Desarrollo Profesional; Prácticas de evaluación; Contenido y Currículos; Colaboración y Networking; e Infraestructura” (Cabero-Almenara et al., 2021, pág. 10). También se cuenta con el Modelo de Indicadores de Validación, el cual consta de cinco áreas de competencia digital: Información, Comunicación, Creación de Contenido, Seguridad y Resolución de Problemas. (Iglesias et al., 2023)

En esta investigación, con base en la conceptualización anterior, la autopercepción de la alfabetización digital en la comunicación y la gestión del conocimiento es evidenciado a través de varias dimensiones, entre las cuales están la comunicación organizativa; la participación, colaboración y coordinación profesional; el desarrollo profesional digital; la información y alfabetización informacional; la gestión de la identidad digital; la protección y gestión de contenidos digitales; la creación de contenidos digitales; las herramientas digitales y la gestión del conocimiento.

El papel de la comunicación organizativa en la alfabetización digital y la gestión del conocimiento es fundamental para promover el acceso y la participación efectiva de los trabajadores y miembros de la organización a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Una comunicación organizativa efectiva y una alfabetización digital sólida pueden aumentar la productividad y la eficiencia en la gestión del conocimiento, ya que las TIC permiten una mayor conectividad y colaboración entre los miembros de la organización, y un acceso más fácil y rápido a la información y el conocimiento relevante (Caballero et al., 2023).

La participación, colaboración y coordinación profesional pueden contribuir a la alfabetización digital al permitir el intercambio de información y conocimientos relevantes y al fomentar la cooperación en la utilización de las tecnologías digitales para fines educativos y de investigación. Asimismo, colaborar y coordinar en la implementación de estrategias y prácticas innovadoras de integración educativa de TIC puede promover una formación sólida en alfabetización digital y la apropiación social del conocimiento en la organización (Martín et al., 2022). Además, la participación en la comunidad educativa y en redes de profesionales puede mejorar el acceso a recursos y herramientas educativas digitales y favorecer el desarrollo de habilidades y competencias digitales en los miembros de la organización.

El desarrollo profesional digital está vinculado a la alfabetización digital en la comunicación y la gestión del conocimiento de forma muy estrecha, ya que el primero implica la adopción de habilidades y competencias en el uso de las TIC (Coronel y Agramonte, 2023), lo cual permite solidez en la colaboración y conexión interpersonal, el acceso más fácil y rápido a la información, lo que a su vez mejora la eficiencia y productividad dentro y fuera de la institución educativa.

La información y alfabetización informacional por parte de los docentes es importante porque les permite acceder y gestionar grandes volúmenes de información de forma eficiente, utilizar las tecnologías digitales de manera efectiva y enseñar a sus estudiantes a adquirir las habilidades necesarias para buscar, evaluar y utilizar la información de manera crítica y efectiva (Alfonso y Juanes, 2020). Además, la formación en alfabetización informacional ayuda a los docentes a seleccionar y utilizar los recursos digitales más adecuados para sus objetivos educativos y a

fomentar el desarrollo de habilidades digitales en sus estudiantes, lo cual es una habilidad esencial para ofrecer una educación de calidad en la era digital.

Una buena gestión de la identidad digital es esencial en la alfabetización digital de los docentes, porque les permite controlar y proteger su presencia en línea, así como entender y aplicar diversas prácticas para el uso seguro y responsable de la tecnología en el aula, así como promover una cultura de privacidad en línea. Además, esto puede contribuir a la promoción de una educación de calidad y a la mejora del desempeño en las tareas educativas que requieren su uso (Díaz-Arce y Loyola-Illescas, 2021).

La protección y gestión de contenidos digitales están estrechamente relacionadas con una buena alfabetización digital en los docentes, ya que estos deben estar capacitados para identificar, seleccionar y utilizar los recursos digitales de manera segura y responsable, así como enseñar a sus estudiantes a hacer lo mismo. Además, les permiten a los docentes mejorar el desempeño en las tareas educativas que requieren el uso de tecnología, así como fomentar el desarrollo de competencias digitales críticas en sus estudiantes (Alvarez-Flores, 2021).

Un docente con una adecuada alfabetización digital y gestión del conocimiento está capacitado para la creación de contenidos digitales de forma eficiente, esto se consigue al desarrollar su competencia digital y alfabetización informacional, buscando información y datos relevantes en la red, seleccionando recursos educativos eficaces y utilizando herramientas adecuadas para la creación y edición de contenidos digitales. También puede distribuir el trabajo de forma eficiente entre el claustro para la creación colaborativa de contenidos digitales. (Mendoza Muñoz y Párraga Muñoz, 2022).

Con relación a las herramientas digitales, existen variados recursos tecnológicos que permiten y dan acceso a la comunicación, como por ejemplo la mensajería instantánea como el chat de WhatsApp, el correo electrónico, las plataformas educativas virtuales o las redes sociales (Espinel et al., 2021; González y Guerrero, 2022). Por tanto, es necesario que un docente sepa manejar estas herramientas digitales para poder comunicarse eficientemente y de manera efectiva con sus estudiantes, colegas, padres de familia u otros actores involucrados en la educación. De esta forma se puede facilitar la colaboración y trabajo en equipo, mejorar el acceso a información relevante y actualizada y fomentar nuevas formas de aprendizaje.

La gestión del conocimiento implica habilidades para el manejo de formatos digitales para la difusión de contenidos, entre los que se destacan los de tipo textual tales como revistas, libros, memorias de eventos o los que son tipo audios, como el podcast, por ejemplo. La importancia de una buena gestión del conocimiento radica en la posibilidad de difundir y compartir de manera eficiente y efectiva el conocimiento, ampliando su alcance y promoviendo prácticas educativas innovadoras (Guzmán et al., 2021; Chang et al., 2023).

De esta forma se tiene que una adecuada gestión del conocimiento puede incidir favorablemente en la calidad de la educación que reciben los estudiantes universitarios (Valdivieso y Erazo, 2020); para lo cual se requiere de forma imprescindible una adecuada alfabetización digital, tanto de los aprendices, como de los docentes (Sánchez, 2019); no obstante, en Ecuador los profesores no

siempre poseen estas habilidades o competencias digitales (Granda et al., 2021; San Andrés et al., 2022).

Este estudio es relevante no solo para las personas interesadas en el uso de las TIC en la educación y el trabajo, sino también para las organizaciones y las políticas públicas que buscan promover la inclusión digital y la equidad en el acceso a la información y la comunicación. Por tanto, su objetivo es determinar la autopercepción de la alfabetización digital en la comunicación y la gestión del conocimiento por parte de los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil. El propósito de los resultados es identificar las fortalezas y debilidades de los individuos en este ámbito para posteriormente diseñar estrategias que permitan mejorar su capacidad para participar en la sociedad digital.

## Metodología

Esta investigación metodológicamente se realizó asumiendo el enfoque cuantitativo. El tipo de investigación es descriptiva. Su diseño es de campo, no experimental, transversal. El contexto geográfico fue la Universidad de Guayaquil (Ecuador), específicamente la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, temporalmente, durante el primer período de 2023. La muestra que constituye esta investigación estuvo conformada por 74 docentes de esta facultad.

Como técnicas de recolección de datos se usó la encuesta y como instrumento el cuestionario, basado en el boletín oficial de estado de España emitido en mayo de 2022, constituido por 19 preguntas con 42 ítems de respuesta que miden la percepción del docente de su nivel de dominio de competencias digitales, mediante alternativas de respuestas múltiple de escala tipo Likert : Nula, Escasa, Aceptable, Satisfactoria, y Muy satisfactoria; distribuidos en nueve dimensiones que estudiaron: 1. Comunicación organizativa; 2. Participación, colaboración y coordinación profesional; 3. Desarrollo profesional digital; 4. Información y alfabetización; 5. Gestión de la identidad digital; y, 6. Protección, gestión contenidos digitales; 7. Creación De Contenidos Digitales, 8. Herramientas Digitales y 9. Gestión del conocimiento.

Este cuestionario fue validado por expertos en investigación en el área de tecnología educativa y fue determinada su confiabilidad mediante una prueba piloto, obteniendo 0,86 en total para el coeficiente Alfa de Cronbach. Los datos obtenidos se procesaron usando el software estadístico SSPS ® en su versión 27.0; se aplicó la estadística descriptiva dada la naturaleza del estudio, los resultados fueron presentados en tablas.

## Resultados

Con relación al objetivo formulado en esta investigación, el cual consistió en determinar la autopercepción de la alfabetización digital en la comunicación y la gestión del conocimiento por parte de los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, a continuación, se presenta e interpreta la información obtenida por cada dimensión.

### 3.1 Dimensión 1. Comunicación organizativa

**Tabla 1.**

*Nivel Conocimiento Plataforma Institucional*

Escala	Empleo normas básicas de etiqueta digital			Emplea con asesoramiento de docentes de entornos digitales			Presta apoyo a otros docentes		
	cantidad	%	% acum	cantidad	%	% acum	cantidad	%	% acum
1. Nula	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	1	1,4	1,35
2. Escasa	1	1,4	1,35	5	6,8	6,76	4	5,4	6,76
3. Aceptable	7	9,5	10,81	4	5,4	12,16	9	12,2	18,92
4. Satisfactoria	17	23,0	33,78	22	29,7	41,89	21	28,4	47,30
5. Muy Satisfactoria	49	66,2	100,00	43	58,1	100,00	39	52,7	100,00
	74	100		74	100		74	100,00	

*Nota. Datos de la investigación*

Como se evidencia en la *Tabla 1* se evaluaron 3 criterios relacionados con el nivel de conocimiento de las plataformas institucionales y la aplicación por parte de los docentes, por tanto, se puede inferir que conforme el criterio del uso de normas básicas se comunican empleando la etiqueta digital mediante tecnologías digitales, tales como correo electrónico, foros, chat, sistemas de videoconferencia, entre otros, en su gran mayoría el 66,2% dominan su utilización; con relación al criterio de si emplean, con el asesoramiento de otros docentes, las tecnologías digitales establecidas por la universidad en un contexto real de comunicación en el ámbito educativo, siendo este un nivel medio de dominio, el porcentaje es menor al anterior criterio en un 8% y en el criterio si prestan apoyo a otros docentes en la correcta utilización de las tecnologías para la comunicación del centro. La mitad de la población 52,7% coopera con sus compañeros, de tal forma que el nivel de conocimiento de la plataforma digital institucional de estos docentes se estima que está en un nivel de dominio medio.

### 3.2 Dimensión 2. Participación, colaboración y coordinación profesional

**Tabla 2**

*Nivel de Conocimiento y Aplicación Guiada de las Tecnologías Digitales*

Escala	Identifica las funcionalidades, condiciones de seguridad, protección de datos y privacidad, características técnicas de distintas plataformas de colaboración			Emplea de forma autónoma las tecnologías digitales y aplica los protocolos establecidos por la Institución			Participa en el desarrollo de proyectos institucionales, tanto dentro del centro como con agentes externos			Asesora a otros docentes en el uso de las tecnologías digitales para la colaboración docente		
	Cant.	%	% acum	Cant.	%	% acum	Cant.	%	% acum	Cant.	%	% acum
1. Nula	1	0,0	0,01	1	0,0	0,01	4	0,1	0,05	4	0,1	0,05
2. Escasa	1	1,4	1,36	1	1,4	1,36	7	9,5	9,51	4	5,4	5,46
3. Aceptable	16	21,6	22,99	7	9,5	10,82	15	20,3	29,78	13	17,6	23,03
4. Satisfactoria	29	39,2	62,18	24	32,4	43,26	22	29,7	59,51	24	32,4	55,46
5. Muy Satisfactoria	27	36,5	98,66	41	55,4	98,66	26	35,1	94,65	29	39,2	94,65
	74			74			74			74		

*Nota. Datos de la investigación*

En la *Tabla 2* se evaluaron 4 criterios relacionados con el nivel de conocimiento de la aplicación guiada de las tecnologías digitales para su participación en los órganos de gobierno y de coordinación docente, considerando que los criterios de identificar y emplear corresponden al nivel bajo de dominio, se obtuvo que el 55% de los docentes se identifican dentro de este nivel, lo que les permite utilizar de forma guiada las tecnologías digitales, en tanto el criterio de participar en el desarrollo de proyectos institucionales aproximadamente el promedio de 35% consideran realizarlo, mientras el 39, 2% se encuentra en capacidad de asesoras a sus colegas la utilización de tecnologías digitales para la colaboración docente. Lo que infiere que la tercera parte de los docentes encuestados poseen un alto nivel de conocimiento y aplicación guiada en las tecnologías digitales.

### 3.3 Dimensión 3. Desarrollo profesional digital

**Tabla 3**

*Desarrollo Profesional Digital Continuo*

Escala	Usa las tecnologías digitales para identificar sus necesidades		Actualiza su desarrollo profesional a través de tecnologías digitales		Participa en grupos de trabajo para el diseño instructivo y el uso de tecnologías digitales		Coordina actividades y materiales formativos para la mejora de la práctica pedagógica digital		Diseña nuevos programas de investigación aplicada a la educación	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1. Nula	1	1,4	1	1,4	4	5,4	2	2,7	9	12,2
2. Escasa	1	1,4	2	2,7	8	10,8	1	1,4	8	10,8
3. Aceptable	7	9,5	5	6,8	15	20,3	15	20,3	18	24,3
4. Satisfactoria	30	40,5	29	39,2	24	32,4	28	37,8	21	28,4
5. Muy Satisfactoria	35	47,3	37	50,0	23	31,1	28	37,8	18	24,3
	74		74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

La tercera dimensión de estudio se caracterizó por identificar con relación a su desarrollo profesional digital continuo ¿en qué nivel se encuentra el docente? Como se observa en la *Tabla 3*, de las siguientes acciones: el 50% afirma que usa tecnologías y actualiza su desarrollo profesional a través de tecnologías digitales, el 31% por su parte está en capacidad de participar en grupos de trabajo que permita diseñar instructivos de uso de tecnologías digitales, un 37% afirma poder ejecutar actividades de coordinación para la mejora de la práctica pedagógica y aproximadamente el 24% de los docentes realizan diseños de nuevos programas que permitan el desarrollo digital continuo de los profesionales. Determinando que la cuarta parte de los encuestados se encuentran en el nivel alto de desarrollo profesional digital continuo.

### 3.4 Dimensión 4. Información y alfabetización informacional

**Tabla 4**

*Navegación, Búsqueda y Filtrado de Información, Datos y Contenidos Digitales*

	Localizar información y recursos docentes en diferentes formatos y fuentes de información		Modificar la búsqueda de información en función de los resultados		Utilizo recursos en la red configurando entornos que me facilitan su acceso		Evaluar recursos y experiencias educativas de utilidad en las comunidades docentes	
	cant	%	cant2	%2	cant4	%5	cant6	%7
1. Nula	1	1,4	1	1,4	1	1,4	1	1,4
2. Escasa	0	0,0	0	0,0	1	1,4	0	0,0
3. Aceptable	7	9,5	10	13,5	7	9,5	10	13,5
4. Satisfactoria	21	28,4	19	25,7	19	25,7	18	24,3
5. Muy Satisfactoria	45	60,8	44	59,5	46	62,2	45	60,8
	74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

**Tabla 5**

*Evaluación de Información, Datos y Contenidos Digitales*

	Valoro la utilidad de los recursos educativos que encuentro en Internet		Conozco algunos portales web en los que encontrar recursos e información		Analizo y evalúo las experiencias que encuentro en internet de otros centros y docentes		Enseño a los estudiantes cómo encontrar información, evaluar su fiabilidad, compararla y combinarla a partir de diferentes fuentes	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1. Nula	1	1,4	1	1,4	1	1,4	1	1,4
2. Escasa	0	0,0	0	0,0	1	1,4	0	0,0
3. Aceptable	8	10,8	9	12,2	11	14,9	10	13,5
4. Satisfactoria	18	24,3	22	29,7	20	27,0	24	32,4
5. Muy Satisfactoria	47	63,5	42	56,8	41	55,4	39	52,7
	74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

**Tabla 6***Gestionar y Almacenar Información*

Escala	Reflexiono sobre la conveniencia o no de hacerlo de manera pública o privada.		Utilizo herramientas en línea para guardar y organizar información educativa en diferentes formatos		Actualizo mis recursos educativos, hago copias de seguridad y almaceno aquellos que no utilizo		Almaceno todo el contenido educativo que elaboro o lo descargo en mi unidad externa		Uso servicios de almacenamiento en nube para compartir archivos y recursos educativos	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1. Nula	1	1,4	1	1,4	1	1,4	3	4,1	1	1,4
2. Escasa	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,4	0	0,0
3. Aceptable	10	13,5	14	18,9	13	17,6	8	10,8	9	12,2
4. Satisfactoria	21	28,4	16	21,6	14	18,9	18	24,3	17	23,0
5. Muy Satisfactoria	42	56,8	43	58,1	46	62,2	44	59,5	47	63,5
	74		74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

La dimensión de información y alfabetización informacional correspondiente a una de las áreas de las competencias digitales que deben poseer los ciudadanos hoy en día obedece a 3 criterios que fueron analizados en las tablas 4, 5 y 6.

En la *Tabla 4* sobre la navegación búsqueda y filtrado de información el 60 % de los docentes reconocen encontrarse en la capacidad de realizar estas acciones en la inclusión de práctica docente y mediante la participación de comunidades de profesionales. En la *Tabla 5* el criterio de evaluación de los datos y contenidos digitales, los docentes en su gran mayoría valoran la utilidad de los recursos educativos que se encuentran en línea; sin embargo, la mitad de la población encuestada es capaz de enseñar a los estudiantes cómo evaluar la fiabilidad de la información que se encuentra en la red. En la *Tabla 6* se analizó el nivel de dominio en la gestión y almacenamiento de la información, quedando en evidencia que el 60,2% de la población de estudio estima muy satisfactoriamente el poder usar servicios en la nube que les permita gestionar, almacenar y compartir información con su comunidad educativa.

### 3.5 Dimensión 5. Gestión de la identidad digital

**Tabla 7**

*Creación de Cuentas*

Escala	Gestionar mi identidad digital		Reputación online		Publicación de información		Promover ética digital	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1. Nula	1	1,4	1	1,4	3	4,1	2	2,7
2. Escasa	3	4,1	1	1,4	2	2,7	2	2,7
3. Aceptable	11	14,9	13	17,6	8	10,8	8	10,8
4. Satisfactoria	14	18,9	12	16,2	9	12,2	10	13,5
5. Muy Satisfactoria	45	60,8	47	63,5	52	70,3	52	70,3
	74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

En la *Tabla 7* sobre la creación de cuentas se debe no solo poder crear perfiles, sino velar por cuidar la reputación online que se genera de los contenidos que se publica a través de las diferentes plataformas, por lo que promover una ética digital entre los estudiantes que no atente contra ellos mismos o los demás a futuro tiene un 70.3% de docentes que consideran se encuentran en capacidad de gestionarlo.

**Tabla 8**

*Seguridad de los Servicios en Línea*

Escala	Vulnerabilidad de mis claves de identidad digital o mis dispositivos		Genero claves o contraseñas seguras		Identifico con facilidad los bulos, fake news o mensajes masivos engañosos		Cambio las claves de usuario al menos una vez al año		Tengo instalado en mis dispositivos software de protección, como cortafuegos, antivirus, etc.,		Aplico protocolos de protección y las enseño a mi comunidad educativa	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1. Nula	1	1,4	1	1,4	2	2,7	3	4,1	2	2,7	2	2,7
2. Escasa	1	1,4	1	1,4	3	4,1	3	4,1	3	4,1	4	5,4
3. Aceptable	5	6,8	6	8,1	11	14,9	15	20,3	10	13,5	12	16,2
4. Satisfactoria	13	17,6	14	18,9	19	25,7	15	20,3	15	20,3	20	27,0
5. Muy Satisfactoria	54	73,0	52	70,3	39	52,7	38	51,4	44	59,5	36	48,6
	74		74		74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

En la *Tabla 8* sobre la seguridad de los servicios en línea se analizó no solo reconocer la vulnerabilidad a los que se está sujeto en los servicios en línea, por lo que es importante identificar acciones de seguridad que le permitan aplicar protocolos de protección, así como también enseñar a la comunidad educativa su correcta utilización, siendo casi menos de la mitad de encuestados; es decir un 48,3% capaces de realizar estas acciones. Por tanto, estos 2 criterios permiten identificar que el 59% aproximadamente poseen habilidades de dominio de la gestión de su identidad digital considerando la seguridad de la información.

### 3.6 Dimensión 6. Protección y gestión de contenidos digitales

**Tabla 9**

*Protección, Gestión y Compartición de Contenidos Digitales*

	Conoce y aplica la normativa sobre propiedad intelectual y derechos de autor		Gestión e intercambio seguro de recursos utilizando los formatos y estándares apropiados		Utiliza formatos estandarizados para la compartición de contenidos educativos digitales		Gestiona los repositorios de contenidos del centro		Colabora en equipos profesionales para la gestión y compartición de contenidos digitales al ámbito educativo	
Escala	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1. Nula	1	1,4	2	2,7	1	1,4	4	5,4	3	4,1
2. Escasa	3	4,1	2	2,7	3	4,1	3	4,1	7	9,5
3. Aceptable	8	10,8	10	13,5	12	16,2	12	16,2	13	17,6
4. Satisfactoria	18	24,3	19	25,7	18	24,3	18	24,3	20	27,0
5. Muy Satisfactoria	44	59,5	41	55,4	40	54,1	37	50,0	31	41,9
	74		74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

En la *Tabla 9* se puede identificar que el 52,7% está en capacidad de gestionar contenido digital respetando las normativas de propiedad intelectual mediante el uso de formatos estándares apropiados y colaborar con equipos de trabajo, compartiendo contenido digital para el ámbito educativo, lo que confirma los valores obtenidos en la *Tabla 8* de protección de la información.

### 3.7. Dimensión 7. Creación de contenidos digitales

**Tabla 10**

*Modificación y Creación de Contenidos Digitales*

Escala	Conoce criterios didácticos, disciplinarios y técnicos en la edición y creación de contenidos digitales.		Utiliza herramientas de autor proporcionadas por la IE para la creación de contenidos digitales,		Analiza la idoneidad de contenidos educativos digitales criterios didácticos, disciplinarios y técnicos		Aplica criterios técnicos en la integración y modificación de los contenidos digitales		Evalúa contenidos digitales para su integración en unidades y secuencias didácticas	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
1. Nula	1	1,4	2	2,7	1	1,4	1	1,4	2	2,7
2. Escasa	3	4,1	2	2,7	1	1,4	4	5,4	3	4,1
3. Aceptable	15	20,3	14	18,9	12	16,2	15	20,3	16	21,6
4. Satisfactoria	26	35,1	29	39,2	27	36,5	25	33,8	26	35,1
5. Muy Satisfactoria	29	39,2	27	36,5	33	44,6	29	39,2	27	36,5
	74		74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

En la dimensión de modificación y creación de contenidos digitales se analizó si el docente identifica en qué nivel de dominio del proceso cognitivo se encuentra que le permita modificar o crear contenidos digitales mediante criterios didácticos disciplinarios y técnicos necesarios, identificando que el 36,5% muy satisfactoriamente está en capacidad de evaluar contenidos digitales para su integración en unidades y secuencias didácticas mientras que el 39,2% conoce los criterios para su aplicación, como se observa en la *Tabla 10*.

### 3.8. Dimensión 8. Herramientas digitales

Para conocer cuál es la preferencia de herramientas digitales que les permita desarrollar las competencias digitales en el área de la comunicación y gestión del conocimiento en las tablas a continuación se detalla el nivel de utilización.

**Tabla 11***Herramientas Tecnológicas Utilizadas Para La Comunicación*

ESCALA	Nula		Escasa		Aceptable		Satisfactoria		Muy satisfactoria		TOTAL
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	
Herramientas tecnológicas	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	TOTAL
Correo electrónico/ Listas de distribución	1	1,35	0	0,00	6	8,11	13	17,57	54	72,97	100,00
Foros	1	1,35	1	1,35	10	13,51	15	20,27	47	63,51	100,00
mensajería instantánea/ chat / Whatsapp	1	1,35	0	0,00	5	6,76	12	16,22	56	75,68	100,00
Redes sociales (Facebook, Twiter, TikTok, Linkeding, Instagram, Pinterest)	4	5,41	9	12,16	12	16,22	18	24,32	31	41,89	100,00
Herramientas de trabajo colaborativo en red (Trello, Zoho Project, OFFICE 365)	1	1,35	1	1,35	6	8,11	17	22,97	49	66,22	100,00
Herramientas de intercambio de archivos (WeTransfer, Dropbox, Monday, Onedrive,	1	1,35	3	4,05	11	14,86	17	22,97	42	56,76	100,00
Plataformas virtuales[MOU1] (Moodle Second life)	1	1,35	0	0,00	6	8,11	16	21,62	51	68,92	100,00
Videoconferencia (Adobe Connect, Skype, Meet, Zoom)	1	1,35	0	0,00	7	9,46	15	20,27	51	68,92	100,00

*Nota. Datos de la investigación*

En la *Tabla 11* se puede apreciar que existe un alto porcentaje de utilización de herramientas tecnológicas que les permita comunicarse, siendo la mensajería instantánea como el chat/ WhatsApp en un 75,68% la de mayor uso, seguida por el correo electrónico en un 72,97% en tercer lugar las herramientas de videoconferencia (Adobe Connect, Skype, Meet, Zoom) y plataformas virtuales (Moodle Second life) en un 68,92% y en último lugar las redes sociales (Facebook, Twiter, TikTok, Linkeding, Instagram, Pinterest) con un 41,89%, evidenciando su alta preferencia por medios de comunicación digitales más antiguos.

**Tabla 12**
*Herramientas Tecnológicas Utilizadas Para La Gestión Del Conocimiento*

ESCALA	Nula		Escasa		Aceptable		Satisfactoria		Muy satisfactoria		TOTAL
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	
<b>Herramientas tecnológicas</b>											
Herramientas de búsqueda (google, Bing, yahoo, wikipedia, Scielo; mendeley, dialnet)	1	1,35	1	1,35	8	10,81	15	20,27	49	66,22	100,00
Herramientas de publicación en red (Flickr, blog, wiki, Slideshare, HubSpot, Loomly)	5	6,76	11	14,86	17	22,97	18	24,32	23	31,08	100,00
Marcadores sociales (Mendeley, simbaloo, discordapp, evernote, trello)	7	9,46	7	9,46	12	16,22	24	32,43	24	32,43	100,00
Lectores de RSS. (Rich , RDF , RRSS Owl, SAge)	10	13,51	9	12,16	24	32,43	12	16,22	19	25,68	100,00
Páginas de inicio personalizadas (netvibes, Symbaloo, Protopage, MyStart)	10	13,51	12	16,22	22	29,73	14	18,92	16	21,62	100,00
Editores de texto (Microsoft Office Word, Open Office Writer...)	2	2,70	1	1,35	9	12,16	15	20,27	47	63,51	100,00
Editor de presentaciones visuales (Prezzi, Microsoft Office Power Point...)	1	1,35	0	0,00	12	16,22	16	21,62	45	60,81	100,00
Editor multimedia (Genially, exelearning, mobbyt)	4	5,41	10	13,51	14	18,92	17	22,97	29	39,19	100,00
Editor de páginas web (Weebly, Adobe Dreamweaver, wordpress)	7	9,46	9	12,16	17	22,97	18	24,32	23	31,08	100,00
Software específico del ámbito de trabajo (diseño, programación, recursos, etc)	7	9,46	11	14,86	14	18,92	19	25,68	23	31,08	100,00
Herramientas para la curación de contenidos (Scoop.it, Pinterest, Evernote, Flipboard)	8	10,81	12	16,22	15	20,27	19	25,68	20	27,03	100,00

*Nota. Datos de la investigación*

Por otra parte, en las herramientas digitales de gestión del conocimiento se observa en la *Tabla 12* que tienen gran aceptación las herramientas de búsqueda (google, Bing, yahoo, wikipedia, Scielo; mendeley, dialnet) con un 66,22%, en el puesto dos los editores de texto (Microsoft Office Word, Open Office Write) en un 63,51%, puesto tres los editores de presentación visuales (Prezzi, Microsoft Office Power Point) con un 60,81% y en último lugar páginas de inicio personalizadas (netvibes, Symbaloo, Protopage, MyStart) con un 21,62%. Porcentajes que permiten evidenciar un nivel de competencias medio en el uso de herramientas digitales.

### 3.9 Dimensión 9. Gestión del conocimiento

La dimensión de gestión del conocimiento del instrumento de investigación tuvo 7 criterios por considerar, en la siguiente *Tabla 13* se muestran.

**Tabla 13**

*Formatos para Difusión de Conocimientos*

	Textual (revistas, libros, memorias)		Gráfica o icónica (imágenes, gráficos, infografías, posters)		Oral (ponencia, conferencia)		Audios (podcast)		Audiovisual (video)	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
Muy desacuerdo	1	1,4	1	1,4	1	1,4	2	2,7	1	1,4
Desacuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,4	3	4,1	1	1,4
Indiferente	1	1,4	1	1,4	0	0,0	3	4,1	1	1,4
De acuerdo	19	25,7	20	27,0	20	27,0	21	28,4	21	28,4
Muy de acuerdo	53	71,6	52	70,3	52	70,3	45	60,8	50	67,6
	74		74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

De los formatos digitales existentes para la difusión de contenidos, en la *Tabla 13* se detallan los más utilizados para difundir conocimiento científico o académico por los docentes, siendo los de tipo textual (revistas, libros, memorias) con un 71,6% y en último lugar los tipos audios (podcast) con un 60,8 % de aceptación, lo que evidencia la participación en comunidades educativas o profesionales mediante publicaciones tradicionales de contenido de valor.

**Tabla 14**

*Medios Para Difusión de Producción Científica*

Escala	Redes personales (Facebook, whatsapp, blog)		Redes profesionales (linkeding, research gate, Google académico)		Comunidades institucionales (plataformas, repositorios, redes sociales institucionales)		Comuni- dades externas (Organis- mos, redes profesio- nales, empresas)		Eventos académicos (jornada, congresos, etc..)		Otro	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
Muy desacuerdo	10	13,5	4	5,4	3	4,1	4	5,4	1	1,4	8	10,8
Desacuerdo	2	2,7	4	5,4	1	1,4	6	8,1	0	0,0	2	2,7
Indiferente	7	9,5	4	5,4	4	5,4	6	8,1	3	4,1	7	9,5
De acuerdo	24	32,4	23	31,1	26	35,1	23	31,1	21	28,4	23	31,1
Muy de acuerdo	31	41,9	39	52,7	40	54,1	35	47,3	49	66,2	34	45,9
	74		74		74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

Los medios más utilizados para la difusión de contenido científico de preferencia por los docentes sitúan en los resultados de la *Tabla 14* los eventos académicos (jornadas, congresos, entre otros) con un 66,2%, demostrando que el análisis anterior el formato más utilizado indicaba que era la preferencia y en último lugar la redes sociales personales o profesionales con un 41,9%, al igual que en preferencia de uso de herramientas de comunicación.

**Tabla 15**

*Plan Comunicacional de Canales Digitales*

Escala	Canales formales		Canales informales	
	cant	%	cant2	%3
Muy desacuerdo	3	4,1	9	12,2
Desacuerdo	1	1,4	6	8,1
Indiferente	6	8,1	8	10,8
De acuerdo	21	28,4	31	41,9
Muy de acuerdo	43	58,1	20	27,0
	74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

En la *Tabla 15* se presentan los resultados a la interrogante planteada. ¿Considera que la institución establece un el plan comunicacional de procesos que le permite compartir mediante canales digitales para mejorar el capital intelectual de los miembros de la comunidad educativa?

se evidencia que entre los miembros de la institución educativa se valora más el uso de canales formales para mejorar el capital intelectual.

**Tabla 16***Medios Digitales de la Facultad*

	Canal		Comunidad digital de aprendizaje		Plataforma (drive)		Repositorio	
	cant	%	cant	%	cant	%	cant	%
Muy desacuerdo	5	6,8	5	6,8	2	2,7	3	4,1
Desacuerdo	3	4,1	4	5,4	0	0,0	0	0,0
Indiferente	11	14,9	7	9,5	7	9,5	7	9,5
De acuerdo	16	21,6	20	27,0	22	29,7	23	31,1
Muy de acuerdo	39	52,7	38	51,4	43	58,1	41	55,4
	74		74		74		74	

*Nota. Datos de la investigación*

En la *Tabla 16* se muestran los resultados sobre el cuestionamiento ¿Considera que los medios digitales que posee la facultad le permiten almacenar, consultar y gestionar los aportes científicos (artículos, ponencias, libros, *podcast*, videos) que realicen los docentes, que fomente la difusión del conocimiento en la comunidad educativa? En su gran mayoría reconocen el uso de plataforma compartidas como los drives en un 58,1% como el medio mediante el cual se difunde información relevante para la gestión del conocimiento. Y el 52,7% consideran que los canales de redes sociales les comparte información. Estos resultados nos demuestran que la mitad de la población encuestada conoce sobre los medios digitales para la gestión y difusión del conocimiento que se genera por los miembros de la comunidad.

**Tabla 17***Capacitación en Competencias Digitales*

Frecuencia	#	%
Mensual	6	8,1
Parcial	15	20,3
Semestral	44	59,5
Anual	9	12,2
	74	100,0

*Nota. Datos de la investigación*

Se consideró pertinente conocer ¿Con qué frecuencia ha participado en capacitaciones para mejorar del capital intelectual ofertado por la institución relacionado con el dominio de competencias digitales? En la *Tabla 17* se evidencia las respuestas dadas por los docentes, quienes en 59,5% lo realizan de forma semestral; es decir, un poco más de la media de la

población encuestada, evidenciado así que el nivel de dominio de competencias digitales estaría en un nivel medio.

De acuerdo con los resultados de la investigación, los docentes participantes evidenciaron tener según su percepción un nivel alto en las dimensiones estudiadas con relación a su conocimiento de la plataforma digital institucional; aplicación guiada de las tecnologías digitales para su participación en los órganos de gobierno; su desarrollo profesional digital; así como las competencias digitales de gestión de información, comunicación y colaboración y creación de contenidos para su práctica docente.

Estos resultados permiten deducir que estos docentes poseen competencias tecnológicas adecuadas para la generación de conocimientos, lo cual según establece Tamayo (2020) las instituciones dedicadas a generar conocimiento son las universidades; por tal motivo, sus docentes deben poseer una adecuada alfabetización digital que les permita estructurar, almacenar y distribuir el conocimiento mediante el uso de las TIC. Además, para Pin Posligua (2022) poseer estas habilidades permite dar un uso seguro y crítico de la gama completa de las tecnologías digitales para la información, la comunicación y la resolución de problemas básicos.

No obstante, los resultados obtenidos se asemejan a los encontrados por Zumba y Paredes (2022) quienes develaron en su estudio que, aunque algunas competencias digitales se manejan de modo intermedio y satisfactorio por parte de los docentes, aún existen otras competencias con un nivel bajo de desarrollo, para las cuales hace falta un proceso de alfabetización digital.

## Conclusión

En este estudio cuantitativo se determinó la autopercepción de la alfabetización digital en la comunicación y la gestión del conocimiento por parte de los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Los resultados develaron que los docentes perciben tener una buena alfabetización digital, lo cual les ha permitido tener una adecuada comunicación organizativa, con participación, colaboración y coordinación profesional, un buen desarrollo profesional digital, con destrezas para la navegación, búsqueda, filtrado, gestión, almacenamiento y evaluación de información, datos y contenidos digitales, gestión y protección de la identidad digital.

Sin embargo, existe un nivel intermedio en la gestión del conocimiento o aplicación de las herramientas tecnológicas en las prácticas docentes. Se concluye que la muestra de estudio caracteriza el nivel de dominio que poseen los docentes para la gestión del conocimiento, posibilitando la necesidad de mejorar la adquisición de destrezas en competencias digitales para el uso docente a fin de posibilitar influir de forma favorable en la calidad de la educación superior de Ecuador.

## Referencias

- Ahumada, E. (2023). Redes Sociales y Competencias Digitales en la Gestión de Felicidad de Emprendedores Tecnológicos. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (23), 159-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8729646>
- Alfonso, Y., y Juanes, B. (2020). Estrategia de implementación del aprendizaje en línea en el Centro de Formación en Docencia Universitaria. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 148-158. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/280>
- Alvarez-Flores, E. (2021). Uso crítico y seguro de tecnologías digitales de profesores universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 33-44. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100033>
- Benavides-Sellan, L., Garcés-Sarcos, V., Villamar-Acosta, A., y López-Castro, M. (2021). COVID-19 y autopercepción del nivel de alfabetización digital en estudiantes de Pedagogía Informática. *Domino de las Ciencias*, 7(4), 890-905. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8384061>
- Cabero-Almenara, J., Barragán-Sánchez, y R. Palacios-Rodríguez, A. (2021). DigCompOrg: Marco de Referencia para la Transformación Digital de los centros educativos andaluces. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. (18), 1-21.
- Caballero, J., Anticona, D., Risco, M., y Rojas, L. (2023). Gestión del conocimiento y las TIC en la productividad laboral de funcionarios del sector público del Perú. Bibliotecas. *Anales de investigación*, 19(1). <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/569>
- Chang, B., Vizúete, W., Vergara, C., y Barreth, A. (2023). Ecosistemas tecnológicos, transmedias, narrativas digitales y la ciberradio. *Scripta Mundi*, 1(1), 54–73. <https://revistas.ug.edu.ec/index.php/scmu/article/view/1938>
- Coronel, C., y Agramonte, R. (2023). Desafíos de la capacitación docente orientada a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs). Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2427-2456. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6356](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6356)
- Díaz-Arce, D., y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista innova educación*, 3(1), 120-150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Escorcía, J., y Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 83-97.
- Espinel, G., Hernández, C., y Prada, R. (2021). WhatsApp vs. campus virtual institucional en tiempos de covid-19. Percepción de los estudiantes de comunicación social. *Revista Boletín Redipe*, 10(10), 519–533. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i10.1510>

- González, O., y Guerrero, M. (2022). Aplicación Whatsapp como recurso didáctico en tiempos de aislamiento social. *Opuntia Brava*, 14(2), 66-76.
- Granda, L., Romero, L., y Játiva, D. (2021). El docente y la alfabetización digital en la educación del siglo XXI. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 377-390. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/158/446>
- Guzmán, B., Castro, S., y Rauseo, R. (2021). Innovaciones educativas y la tecnología educativa en la UPEL-IPC. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 136-155. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.164>
- Iglesias, A., Martín, Y., y Hernández, A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 33-50. <https://doi.org/10.6018/rie.520091>
- Macas, C., Granda, L., y Carbay, W. (2021). Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 350–363. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.156>
- Martín, L., Llorente, M., y Cabero, J. (2022). Analysis of teachers' digital competencies from assessment frameworks and instruments. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 2022 (18), 62-79. <https://doi.org/10.46661/ijeri.7444>
- Nivela, M., Echeverría, S., y Santos, M. (2021). Educación superior con nuevas tecnologías de información y comunicación en tiempo de pandemia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 813-825. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.239>
- Pin Posligua, G. (2022). Análisis comparativo del desarrollo de las competencias digitales y uso de las TIC, en el docente ecuatoriano. *Código Científico Revista De Investigación*, 3(3), 349–366. <https://doi.org/http://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/70>
- Prendes, M., y Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 35-53. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- San Andrés, E., Rodríguez, M., Pazmiño, M., y Mero, K. (2022). Tecnologías Web 2.0 en el proceso de formación universitaria: programa de capacitación para favorecer el conocimiento y habilidades de los docentes. *Formación universitaria*, 15(1), 127-134. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100127>
- Sánchez-Cruzado, C., Bonetti, S., Sánchez-Compañía, M., y Campión, R. (2021). Análisis de competencias digitales de docentes de la provincia de Misiones: el reto de la nueva alfabetización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 23 (12), 8-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8080293>

- Sánchez, M. (2019). El pensamiento computacional en contextos educativos : una aproximación desde la Tecnología Educativa. *Research in Education and Learning Innovation Archives. REALIA*(23), 24-39.
- Tamayo, A. (2020). La gestión del conocimiento en los procesos de calidad de la educación superior. *Rehuso*, 5(3), 1-17. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.2595>
- Urdaneta, A., Pitre, R., y Hernández, H. (2018). La gestión del conocimiento a través de la alfabetización digital como estrategia para la transformación educativa en un contexto de paz. *Saber, Ciencia y Libertas*, 13(1), 201-215.
- Valdivieso, T., y Erazo, S. (2020). Políticas educativas y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): una mirada al Ecuador. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2329>
- Zumba, E., y Paredes, I. (2022). Desarrollo de competencias digitales en la educación superior a través de entornos virtuales: Revisión de casos en la educación superior ecuatoriana. *Polo del Conocimiento*, 7(11), 1385-1399. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4930/11942>



Copyright (2023) © Sofía Haydeé Jácome Encalada y María del Mar Sánchez Vera



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

# **Pertinencia del programa de formación de asistencia administrativa en la institución educativa distrital “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín” en Bogotá, Colombia**

## *Relevance of the Administrative Assistance training program in the District Educational Institution “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín” in Bogotá, Colombia*

Fecha de recepción: 2022-10-06 • Fecha de aceptación: 2023-07-10 • Fecha de publicación: 2023-09-10

**Nancy Edith Ochoa Guevara<sup>1</sup>**

Universidad de las Américas y del Caribe (UNAC), México

[nancy.ochoa@unac.edu.mx](mailto:nancy.ochoa@unac.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-4533-4990>

**Deisy Mireya Acuña Reyes<sup>2</sup>**

Universidad de las Américas y del Caribe (UNAC), México

[macuna@unac.edu.mx](mailto:macuna@unac.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-4518-809X>

**Ana Elizabeth Torres Segovia<sup>3</sup>**

Universidad Dr. Andrés Bello, El Salvador

[elizabeth.torres@unab.edu.sv](mailto:elizabeth.torres@unab.edu.sv)

<https://orcid.org/0000-0002-3781-6818>

## Resumen

Esta investigación parte de la problemática que presenta la Institución Educativa Distrital “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín” en la ciudad de Bogotá - Colombia, al desconocer el grado de pertinencia del programa de formación de Asistencia Administrativa que ofrece el Servicio Nacional de Aprendizaje en sus egresados en los últimos cinco años del 2016 al 2020, incluyendo a los estudiantes activos en el 2021. Su propósito está centrado en evaluar la pertinencia de dicho programa para el acceso a la educación superior y al mercado laboral de los egresados de la IDE. Con el apoyo de una metodología mixta, un estudio descriptivo y un componente de juicio de valor presentado por el modelo de evaluación de Scriven partiendo de las expectativas, el nivel de satisfacción, las estrategias metodológicas en el seguimiento a estudiantes activos y egresados en una línea de tiempos del 2016 al 2020 y 2021 (estudiantes activos). Con una población de 934 sujeto y una muestra voluntaria de 140 sujetos entre estudiantes, docentes, coordinadores y orientadores del grado décimo y undécimo del programa de Asistencia Administrativa, incluyendo sus padres de familia o acudientes. Se aplicaron dos instrumentos de evaluación: una encuesta cerrada y una entrevista semiestructurada, acompañados de una intervención pedagógica. Los resultados demuestran que, al utilizar un modelo de evaluación por juicio de valor, sin tomar como base los objetos del programa, sino los resultados del mismo encaminados a las competencias laborales acorde al programa del SENA, la articulación de los egresados y estudiantes se visualiza positiva desde sus expectativas, nivel de satisfacción y estrategias metodológicas en pro de la mejora de este en tiempo real.

**Palabras clave:** programa académico, medición, modelo, competencias, estrategias metodológicas, comunidad

## Abstract

This research starts from the problem presented by the District Educational Institution “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín” in the city of Bogotá - Colombia, by not knowing the degree of relevance of the Administrative Assistance training program offered by the National Learning Service in its graduates in the last five years from 2016 to 2020, including active students in 2021. Its purpose is focused on evaluating the relevance of such program for access to higher education and the labor market of SDI graduates. With the support of a mixed methodology, a descriptive study and a value judgment component presented by the Scriven evaluation model based on the expectations, the level of satisfaction, the methodological strategies in the follow-up of active students and graduates in a timeline from 2016 to 2020 and 2021 (active students). With a population of 934 subjects and a voluntary sample of 140 subjects among students, teachers, coordinators and counselors of the tenth and eleventh grades of the Administrative Assistance program, including their parents or guardians. Two evaluation instruments were applied: a closed survey and a semi-structured interview, accompanied by a pedagogical intervention. The results show that, by using a value judgment evaluation model, without taking as a basis the objects of the program, but rather the results of the program aimed at the labor competencies in accordance with the SENA program, the articulation of the graduates and students is seen as positive from their expectations, level of satisfaction and methodological strategies for the improvement of the program in real time.

**Keywords:** academic program, measurement, model, competencies, methodological strategies, community

## Introducción

La educativa media técnica según la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 Art. 32 se define como

La preparación a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción, de los servicios y la continuación a la educación superior. Al incorporar en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia.

Hoy en día las instituciones educativas en Colombia determinan un modelo de transición para pasar de lo tradicional a un liderazgo cooperativo e innovador que implica, según Álvarez et al. (2009) “resistencia al cambio de los actores involucrados, y los múltiples intereses particulares que inciden en las decisiones” (p. 10). Pero de ahí que en esta transición del modelo se visualizan algunos vacíos en la gestión educativa.

Sin embargo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2017) revela en su informe que “el vínculo entre desempleo juvenil y exclusión social está claramente comprobado. La incapacidad de encontrar empleo genera una sensación de exclusión e inutilidad entre los jóvenes, lo cual puede aumentar su participación en actividades ilegales”.

Por tanto, desde un orden sociológico, de acuerdo con Simbaña et al. (2017) “...la existencia de la educación en la sociedad no se explica por la casualidad, sino por la necesidad perenne de formar un tipo de persona acorde a un ideal plasmado en la sociedad competitiva de cambio de época” (p.66).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en un documento presentado en el Foro Internacional de Educación Media la OCDE (2016) refleja que aproximadamente 1,1 millones de jóvenes están matriculados en educación media en Colombia, de ellos, más de tres cuartas partes (76%) están matriculados en programas de formación académica general (bachillerato académico), y los demás en programas que ofrecen opciones de formación y educación vocacional (bachillerato técnico).

Sin embargo, como plantea Dimas y Malagón (2017) la relación de la educación media debe tener gran pertinencia en el sector productivo; por eso es importante asumir el concepto de pertinencia integral que “explique la relación teoría-práctica (PEI-propuesta curricular-práctica curricular) y la relación de instituciones educativas-sociedad” (p. 24). De ahí que los colegios se han convertido en instituciones de educación que fortalecen la orientación y vocación de los jóvenes en edades muy tempranas, a partir del programa en Educación de la Media Técnica (EMT), despertando el interés de esta población a participar en los diversos programas de formación técnica que estas instituciones ofrecen.

Ahora bien, es importante aclarar que esta propuesta de investigación surge inicialmente a partir de un interés personal y de una reflexión sobre la práctica y el quehacer docente en la (IDE) “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín” de los autores de este manuscrito. Igualmente, se anuda

con las necesidades y falencias visibilizadas en las dinámicas de los programas de formación técnica en la articulación con el SENA, en este caso con relación a indagar sobre la pertinencia del programa de asistencia administrativa en un periodo de 2016 al 2020, con respecto a la situación de los egresados en este tiempo y los estudiantes activos del 2021 en una prospectiva hacia el 2025.

Acorde al contexto anterior, se parte de la pregunta de investigación *¿Cómo evaluar la pertinencia del programa de formación técnica de Asistencia Administrativa para el acceso a la educación superior y al mercado laboral de los egresados durante el periodo 2016 al 2020 y los actuales estudiantes del 2021 en una prospectiva al 2025 de la IDE “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín” - IED en Bogotá - Colombia? Teniendo en cuenta algunas subpreguntas: ¿cómo es el panorama de los egresados y estudiantes en el sector laboral y en el acceso a la educación superior que han cursado y cursan este programa desde hace cinco años respectivamente? ¿qué tanto los egresados han desarrollado las competencias laborales del programa que cursó? ¿cuál es la expectativa de los egresados y estudiantes con los programas impartidos por el SENA? ¿realmente los estudiantes están cumpliendo con estos propósitos y en qué medida lo están haciendo? Con el propósito de evaluar la pertinencia del programa de formación técnica de Asistencia Administrativa en la IED “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín”. Bajo una metodología mixta (Cuantitativa / cualitativa) con un estudio descriptivo.*

Con el apoyo del modelo de evaluación Scriven (1980) en el aspecto del juicio de valor partiendo de las expectativas, el nivel de satisfacción, las estrategias metodológicas en el seguimiento a estudiantes activos y egresados en una línea de tiempos de cinco años del 2016 al 2020 y 2021 (estudiantes activos). Se cuenta con una población de 934 sujetos y una muestra aleatoria no probabilística voluntaria de 140 entre directivos, coordinadores, docentes, instructores del SENA, orientadores, estudiantes, egresados y padres de familia o acudientes con relación directa en los grados 10<sup>o</sup> y 11<sup>o</sup> del programa de asistencia administrativa. Con la aplicación de cuatro encuestas cerrada y una entrevista semiestructurada, con el apoyo de una intervención pedagógica. Los resultados se establecen por medio del juicio de valor del modelo Scriven, siendo positivos en los indicadores de expectativas, nivel de satisfacción y las estrategias metodológicas para ser mejoradas por medio de un sistema de información que permite dinamizar en tiempo real el seguimiento de los egresados y estudiantes del programa TAA acorde a las competencias laborales del programa TAA desde el SENA.

## 1.1 Marco conceptual

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se contempla el proceso de articulación de la EDM, el cual tiene como propósito “mejorar los niveles de retención de los estudiantes en los programas de educación media proporcionando a las jóvenes opciones de competencias laborales generales, lo que genera una articulación adecuada con el sector productivo acorde a las necesidades de su entorno” (Vallejo, 2016, p. 20).

De ahí, que el MEN (2007) fortalece las competencias del saber hacer al aplicar el conocimiento en los diversos contextos. El sistema educativo debe darse por una serie de competencias como:

las básicas, ciudadanas y laborales. Siendo estas últimas las que atañan al desarrollo de esta investigación, a que se encaminan a una serie de habilidades, conocimiento y actitudes hacia el cumplimiento en el desarrollo de la función productiva y acorde las competencias laborales que el SENA imparte desde el programa TAA.

De esta forma, el SENA (2006) sostiene que “permitir que las instituciones de educación accedan a programas curriculares basados en normas de competencias laborales. Estas normas son definidas por el sector productivo y sirven como referentes para otorgar certificaciones laborales” (p.6).

## 1.2 Panorama de la IED “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín”

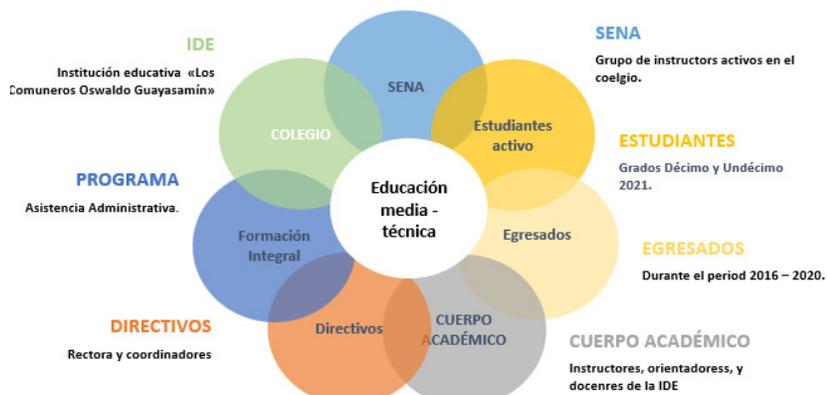
La IED está ubicada en el barrio Usme a la salida de Bogotá por la vía Villavicencio en la zona Tunjuelito, se encuentra trabajando en la formulación de un modelo pedagógico de emprendimiento, acorde a las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional se ve la necesidad urgente de identificar la trazabilidad (datos, información, hechos y acciones) en los programas de formación integral, para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje junto con los instructores del SENA.

De ahí que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IED se desarrolla en torno a la formación técnica. Cabe aclarar que esta institución tiene total autonomía en la concepción y desarrollo individual de su PEI. Su población estudiantil es mixta y desde grado 6° los estudiantes cumplen con dos jornadas de trabajo en una asisten a las aulas de asignaturas académicas, y en la contra jornada asisten a los talleres especializados para cada modalidad a su formación técnica; además desarrolla la articulación de la EMT superior con el SENA, en especial con el programa de formación integral llamado Asistencia Administrativa que es el objeto de estudio en esta investigación.

En la *Figura 1* se ilustra la articulación que interviene en el programa de formación integral de asistencia administrativa en el colegio “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín”, partiendo desde las directivas, coordinadores, orientadores, docentes coordinadores, estudiantes activos, egresados y el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA como actor activo y responsable de este programa en la IDE.

**Figura 1**

*Actores que Intervienen en el Programa de Articulación IDE -SENA*



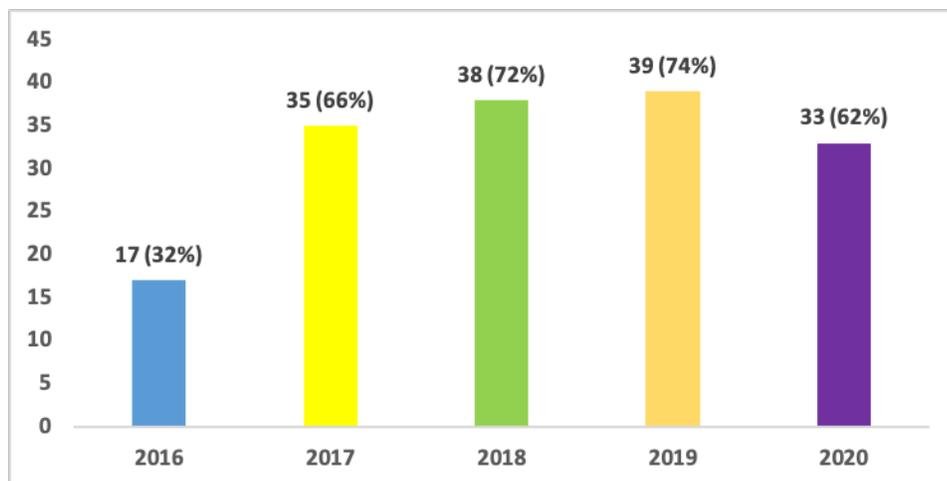
Además, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) indica que la “educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios y para la continuación en la educación superior” (González, 2019). Esta es una opción desconocida, a veces despreciada por los estudiantes, que puede ayudar a la generación de empleo. Esta educación técnica tiene el carácter técnico en los colegios como lo afirma el autor Elliott (2015) donde se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras (Art. 28 Ley 115/199). De ahí, que prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción, de los servicios, y para la continuación en la educación superior.

### 1.3 Programa Técnico de Asistencia Administrativa (TAA) en la IDE

En la *Figura 2* se observa el comportamiento por año académico del número de egresados del programa de TAA durante el periodo 2016 al 2020. Durante el año 2016 al 2017 se duplica aproximadamente en un 34% sus egresados y allí sigue aumento paulatinamente, aunque se observa una baja del 2019 al 2020 del 12%. De ahí, que es relevante indagar *¿cómo es el panorama de los egresados y estudiantes en el sector laboral y en el acceso a la educación superior que han cursado y cursan este programa desde hace cinco años respectivamente?*

**Figura 2**

*Egresados del Programa de Asistencia Administrativa Periodo 2016 al 2020*



De igual forma, con este panorama surge una serie de requerimientos que recaen específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los procesos didácticos, los cuales son responsabilidad directa de los tutores que asigna el SENA al interior de la IDE. Esto ha ocasionado que la IDE pierda en gran parte el manejo, control y visibilidad de este proceso al desconocer el rendimiento de sus estudiantes y posteriormente de sus egresados en los programas EMT en particular el TAA.

Por tanto, como lo manifiesta Lobato (2018) se debe motivar el aprendizaje desde la actividad orientadora del sitio, donde a los estudiantes se les imparte el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que la institución carece de una ruta o estrategia didáctica orientada desde y hacia los lineamientos del SENA para apoyar y dinamizar las competencias laborales que realmente requiere el programa de formación, acorde a la necesidad del entorno de los estudiantes.

Además, se visualiza otros inconvenientes como: no dejar que el estudiante seleccione su propia formación, sino que es obligado a matricularse por parte de los orientadores al programa que ellos consideren que requiere más estudiante para balancear las cargas. El IDE no debe permitir que únicamente los instructores del SENA dirijan y controlen los cursos de formación integral en la media técnica, sino involucrar a los docentes en el proceso. El gran desconocimiento de coordinadores y docentes del colegio, de saber ¿Realmente los estudiantes están cumpliendo con estos propósitos del programa TAA impartido por el SENA? ¿En qué medida lo están haciendo?.

#### **1.4 Juicio de valor desde el modelo de Scriven**

Se parte de un modelo de evaluación orientado hacia el consumidor como lo resalta Scriven (1967) ya que las funciones de la evaluación son variadas y van acorde con formar parte de “la actividad de enseñanza, del proceso de elaboración de currículos, de algún experimento relacionado con el perfeccionamiento de la teoría del aprendizaje de una investigación preliminar,

a la decisión acerca de la compra o rechazo de los materiales” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 345).

En su sentido más sencillo, la evaluación conduce a una opinión fundada de que algo es de cierto modo. No tiene por qué llevar a una decisión respecto a una determinada forma de actuar, aunque hoy en día a menudo pretende tal cosa [...]. La evaluación evoca a un juicio acerca del *valor de algo*. Con frecuencia se llega a tal juicio mediante la calificación o clasificación de algo según cumpla mejor o peor un conjunto de normas o criterios. Esto significa que ha de existir un conjunto de normas y una clase con la que comparar el objeto. Si este se clasifica como “bueno” o “malo”, se le compara directamente con un subconjunto concreto de objetos similares [...]. Por tanto, la evaluación supone, por naturaleza adoptar un conjunto de normas, definir las, especificar la clase de comparación y deducir el grado en qué satisface las normas. Cumplimentadas estas etapas, el evaluador puede llegar a establecer un juicio de *valor del objeto evaluado*. Muchos enfoques, como los estudios de casos presentan las normas, comparaciones y juicios de forma más implícita e intuitiva. Algunos tienden más a la comprensión que al *juicio* (House, 2000: 21).

## Metodología

Esta investigación tiene un enfoque mixto (Cualitativo/cuantitativo) siendo su principal característica la recopilación, análisis e integración, tanto la investigación cualitativa (modelo de comportamiento) como cuantitativa (análisis de datos por medio de la estadística), apoyado por Jaramillo y Bravo (2017) que “argumenta que la investigación mediante métodos mixtos se ha fortalecido en los últimos veinte años” (p. 4); este método facilita la relación directa de los datos, según Hernández-Sampieri et al. (2017) al afirmar que este tipo de método “se fundamenta en la triangulación de métodos” .

Es por ello que resulta valioso este enfoque para el cumplimiento del objetivo principal de la investigación, el cual es evaluar la pertinencia del programa de formación técnica de asistencia administrativa para el acceso a la educación superior y al mercado laboral de los egresados durante el periodo 2016 al 2020 y los actuales estudiantes del 2021 en una prospectiva al 2025. Además, de trabajar bajo el juicio de valor agregado desde el modelo de Scriven (1987) donde recomienda “omitir los objetivos del programa, con la finalidad de que el evaluador se enfoque más en evaluar los resultados previstos o no del programa”.

Según Stufflebeam & Shinkfield (1987) el término de evaluación como una actividad metodológica que consiste en

La recopilación y combinación de los datos de trabajo mediante la combinación de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar a) los instrumentos de recopilación de los datos, b) las valoraciones y c) la selección de las metas (p. 343).

## 2.1 Tipo de estudio

Se trabaja con un estudio descriptivo, como lo menciona Hernández-Sampieri et al. (2017) estos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). Con el apoyo del modelo de evaluación de Scriven (1980) al resaltar que la evaluación debe iniciar con un juicio de valor sobre el objeto de estudio, considerándola más como una ciencia de la valoración, donde se busca conocer la pertinencia del programa de formación de asistencia administrativa, partiendo del interés general para cada una de las partes. Desde la importancia del punto de vista de los demás, relacionando indicadores como las expectativas, el nivel de satisfacción, las fortalezas y debilidades de las estrategias metodológicas, de orientación vocacional y de seguimiento a estudiantes y egresados, partiendo del periodo 2016 al 2020, con estudiantes actuales del 2021.

## 2.2 Categorías del estudio (variables)

Se presenta en la misma línea de la pregunta de investigación con cinco categorías: características de egresados y estudiantes, ocupación de los egresados, expectativas, competencias laborales y nivel de satisfacción. Seguido de cuatro subcategorías como: seguimiento a estudiantes que con el programa de TAA con el SENA, egresados que accedieron a la educación superior a fin con el programa, egresados que se encuentran sin estudiar y sin trabajar y egresados que siguieron la educación superior no a fin con el programa. Esta dimensión de categoría y subcategoría permiten la operacionalización de estas variables en tres componentes fundamentales como es la expectativas, nivel de satisfacción y las estrategias metodológicas.

## 2.3 Población y muestra

Se cuenta con una población de 934 sujetos pertenecientes a la IDE “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín”, como directivos, coordinadores, docentes, orientadores, estudiantes y egresados referenciados del programa TAA, por último, los padres de familia o acudientes correspondiente a los estudiantes actuales del 2021, del respectivo programa académico. Se trabaja con una muestra aleatoria no probabilística, puesto que se deseó que todos los integrantes de la población tuviesen la misma probabilidad de ser elegidos para ser parte de la investigación. Con un Tamaño de Muestra (TM) de  $n = N = 140$  con un nivel de confianza del 95%, un error muestral del 5% y con un margen en la proporción del  $q=0.5$ . Arrojan una distribución de TM: Directivos y coordinadores (3), Docentes (15), Instructores del SENA (3), Orientadores (2), Estudiantes (41), Egresados (53) y Padres de familia o acudientes (23).

## 2.4 Instrumentos de evaluación

Se trabajó con cuatro encuestas cerradas dirigida a los estudiantes, docentes, directivos y coordinadores y orientadores y una entrevista semiestructurada aplicada a los padres de familia o acudientes de los estudiantes participantes. Por último, se realizó una intervención pedagógica para medir habilidades y competencias laborales de los egresados y estudiantes por medio de

un taller práctico llamado “descubro los elementos de mi empresa y materializo un proyecto de negocio”. La recolección de datos, tabulación y análisis estadístico se realiza por medio de la herramienta estadística SPSS versión 12.1.0. El proceso de análisis de la entrevista se efectúa con la herramienta Atlas.ti v.9 y el taller práctico se diseña con la herramienta Genially en una versión *free* de 30 días.

Estos instrumentos fueron sometidos a pruebas de validez y confiabilidad (Hernández-Sampieri *et al.*, 2017). Dando como resultado 0,69 de confiabilidad en la entrevista y en cuanto a las encuestas su índice de validez de Cronbach estuvo entre el rango del 0,886 a 0,889, lo cual fue satisfactorio para continuar con el estudio.

## 2.5 Procedimiento de la investigación

Se establecen cuatro fases:

- Fase 1. Caracterizar a los estudiantes y egresados del programa TAA durante el periodo 2016 – 2021 desde sus datos sociodemográficos en Género, número de hijos, edad, tiempo de antigüedad en el colegio y demanda de estudiantes para la matrícula del programa entre otros.
- Fase 2. Identificar las competencias laborales que promueve el programa TAA desde el SENA y su relación con las expectativas y el nivel de satisfacción de los egresados en la IDE, se parte de la encuesta realizada a los egresados del periodo 2016 al 2020 de la IED “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín”, relacionando las categorías planteadas en la operacionalización de las variables.
- Fase 3. Determinar las fortalezas y debilidades de las estrategias metodológicas, de orientación vocacional y de seguimiento a estudiantes y egresados del programa de TAA.
- Fase 4. Intervención pedagógica por medio de un taller práctico con el uso de las TIC, que permita sustentar las expectativas, nivel de motivación y estrategias metodológicas de los estudiantes activos del grado 10 y 11 del programa TAA.

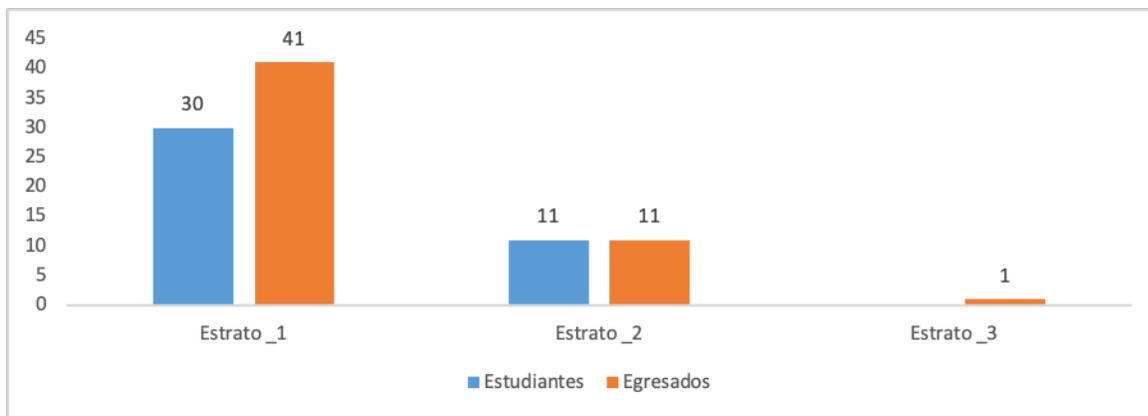
## Resultados

### 3.1 Fase 1. Caracterización de estudiantes y egresados del programa TAA durante el periodo 2016 – 2021

Esta caracterización se efectúa con 41 estudiantes activos y 53 egresados. En la *Figura 3* y *Figura 4* se observa el estrato social y género de los estudiantes y egresados respectivamente.

**Figura 3**

*Estrato Social Estudiantes y Egresados Periodo 2016-2021 IDE "Los Comuneros Oswaldo Guayasamín"*

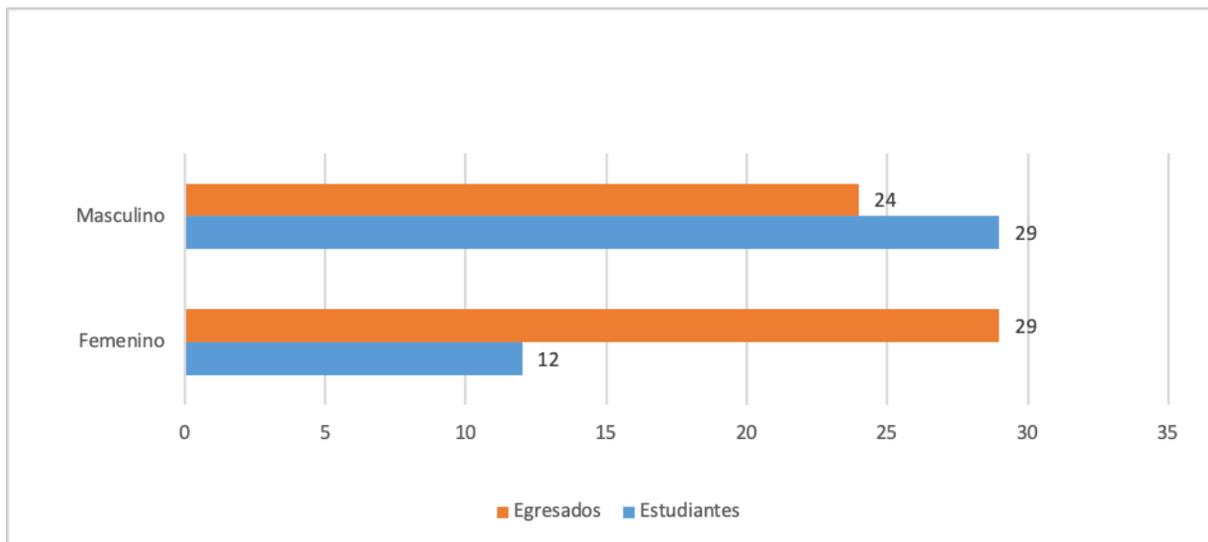


En la *Figura 3* se puede ver que el 73% (30) de los estudiantes pertenecen al estrato 1; mientras que el 27% (11) son del estrato 2. En cuanto a los egresados, el 77% (41) corresponde al estrato 1 y el 21% (11) al estrato 2, con un 2% (1) del estrato 3. En conclusión, tanto estudiantes como egresados pertenecen en gran parte al estrato 1.

Mientras que en la *Figura 4* llama la atención que en un porcentaje alto del 83,98% (41) son de género femenino, lo cual permite ir en la misma línea de los autores Arias et al. (2013) cuando resaltan que las instituciones de educación, en especial la media técnica, deben propender por mitigar la brecha de género en el proceso de formación. Además, esto sugiere una marcada inclinación de mujeres que se inscriben en este tipo de programa de asistencia administrativa.

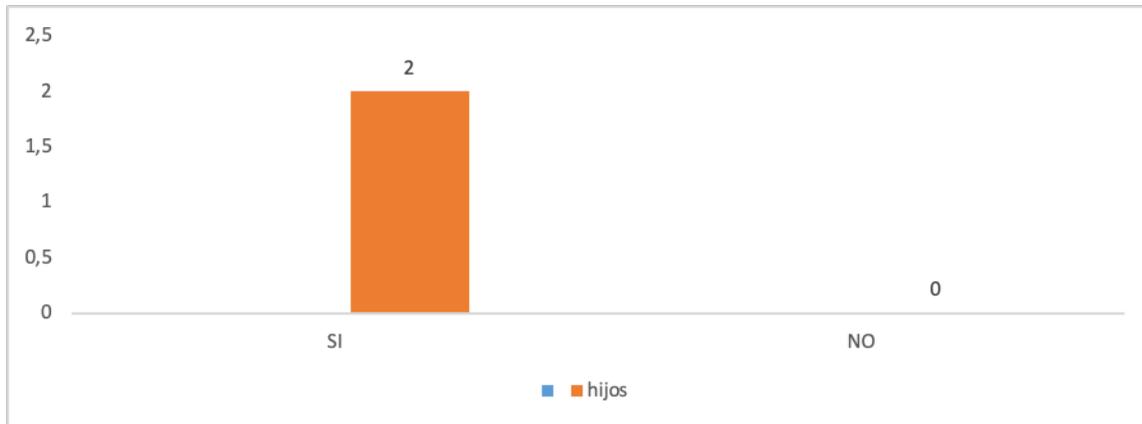
**Figura 4**

*Género Estudiantes y Egresados Periodo 2016-2021 IDE "Los Comuneros Oswaldo Guayasamín"*



**Figura 5**

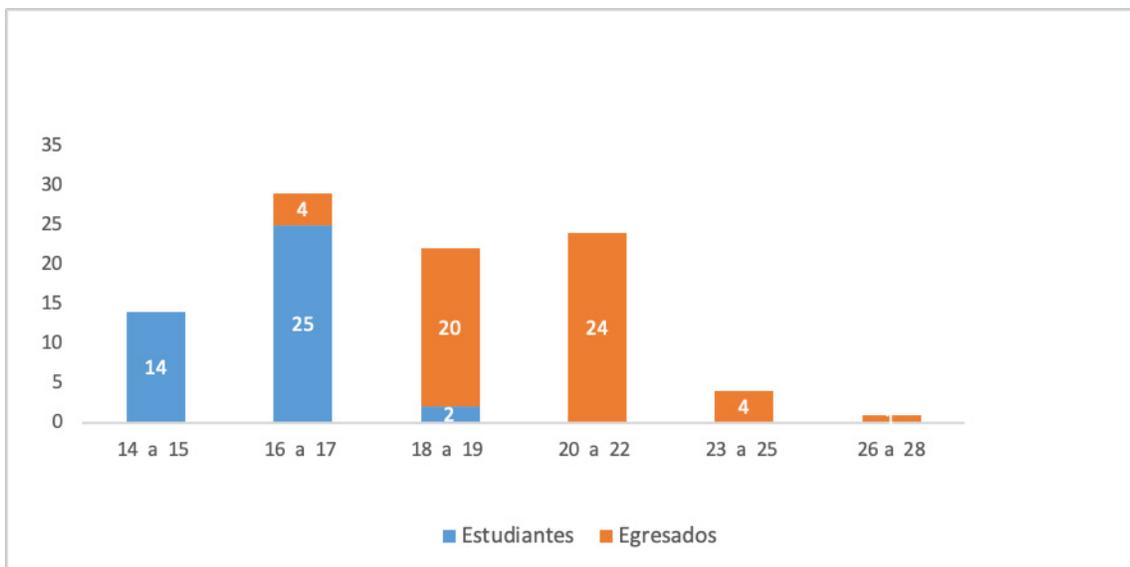
*Número de Hijos Estudiantes y Egresados Periodo 2016-2021 IDE “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín”*



En la *Figura 5* se observa que únicamente el 3% (2) de los egresados tienen un hijo. Esto llama la atención, sobre todo en los egresados que ha pasado un periodo aproximado de cinco años, que de 53 participantes solo dos estudiantes tengan hijos. Con resultados, similares a los de García (2016) donde resalta que los colegios de alguna forma vienen controlando una conducta sexual temprana de estudiantes adolescentes de grado 10 y grado 11, con actividades de emprendimiento, deporte, idiomas y otras.

**Figura 6**

*Intervalo de Edades Estudiantes y Egresados Periodo 2016-2021 IDE “Los Comunero Oswaldo Guayasamín”*



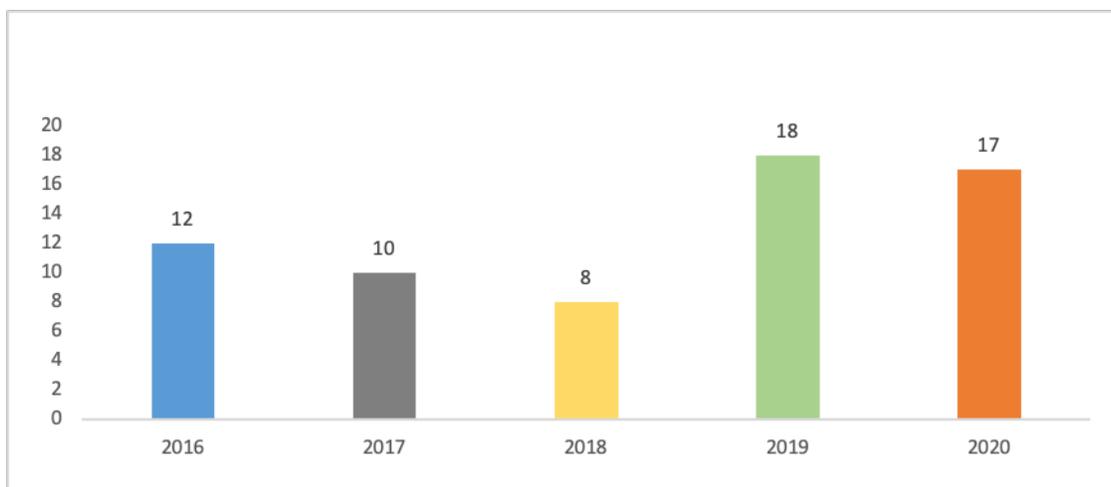
En la *Figura 6* se aprecia que el intervalo de edades de los estudiantes de la media técnica en un rango de edad aceptable 16 a 17 años, acorde al estudio realizado por el autor Moreno (2018) donde resaltan la calidad del servicio educativo en la formación de los estudiantes a temprana

edad, esto permite su adaptación y motivación en altos estándares; similar al autor Mora (2017) cuando enmarca a los egresados de la media técnica como estudiantes muy jóvenes con conocimiento en temas laborales, de educación superior, emprendimiento, y, sobre todo social, buscando su apropiación y pertenecía en la sociedad.

En la *Figura 7* se pueden ver los años de promoción de los egresados participantes en el estudio, los cuales fueron formados en el programa de TAA. Se observa un 20% (12) en el año 2016, seguido de un 19% (110) en el año 2017, mientras que en el año 2018 un 15% (8), bajando un estimado aproximado del 3%, ya en el año 2019 se tiene un aumento significativo del 34% (18) y con mucha preocupación un descenso abrupto del 9% (5) en el año 2020, como es lógico por la crisis sanitaria de la Covid-19. Aunque la matrícula se ha mantenido más o menos constante, si se ve la cantidad de egresados, aquí se ven cambios significativos, pero por la cantidad de estudiantes de cada promoción que diligenció la encuesta, no es probable correlacionar este resultado con la matrícula en el programa.

**Figura 7**

*Año de Promoción de los Egresados Periodo 2016-2021 IDE “Los Comunero Oswaldo Guayasamín”*



### 3.1.1 Caracterización desde la entrevista a los padres de familia o acudientes

En un primer acercamiento de la caracterización del programa, desde los padres de familia o acudientes de los estudiantes activos 2021, se observa que su pertinencia es “... (...) *El programa es bueno. El programa garantiza continuidad para estudios profesionales. Sirve para obtener habilidades y competencias para atender el negocio familiar. Sirve para innovar y crear proyectos No hubo muchos cupos y se quedaron por fuera en el programa administrativo.*”. En cuanto a la selección del programa “... *consideran que el programa es bueno Les gusta los temas, Muy buena forma de impartir instrucción. Lo hacen porque es importante la temática. Escogieron ese programa porque garantiza buena modalidad, seguridad y horarios adecuados para asistir con seguridad a la institución, además tiene más oportunidad laboral y garantiza una continuidad a la educación superior, con posibilidad de homologación.*”. Algunas otras apreciaciones de los padres

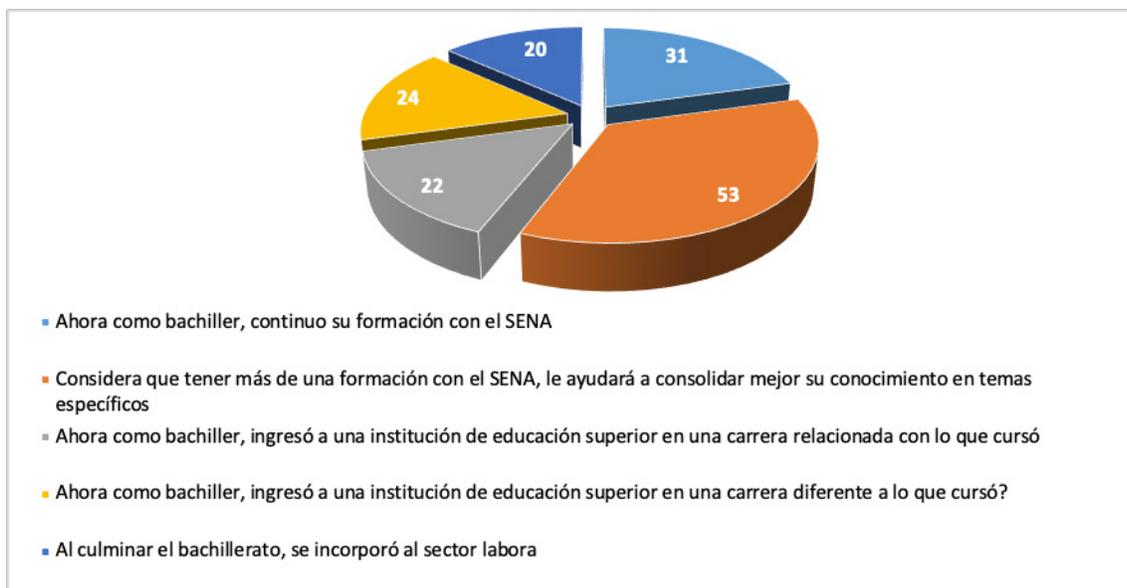
de familia o acudientes se tomarán más adelanta en la técnica de triangulación con la encuesta de estos.

### 3.2 Fase 2. Competencias laborales que promueve el programa de TAA y su relación con las expectativas y el nivel de satisfacción de los egresados

Se parte desde la categoría (variable) de la ocupación de los egresados, vista desde los resultados de la encuesta a egresados y el proceso de triangulación con los docentes, directivos, coordinadores, orientadores y docentes desde su relación con el programa TAA. En la *Figura 8* se observan los resultados de indicadores de esta categoría con un número significativo del 45% (24) que ingresó a la educación superior en una carrera diferente con la modalidad que cursó y el 38% (20) se vinculó al mundo laboral; el 58% (31) continuó con la cadena de formación en el SENA; lo que suma un porcentaje importante del 86% de la población encuestada, que continuó perfeccionando su formación en el área administrativa.

**Figura 8**

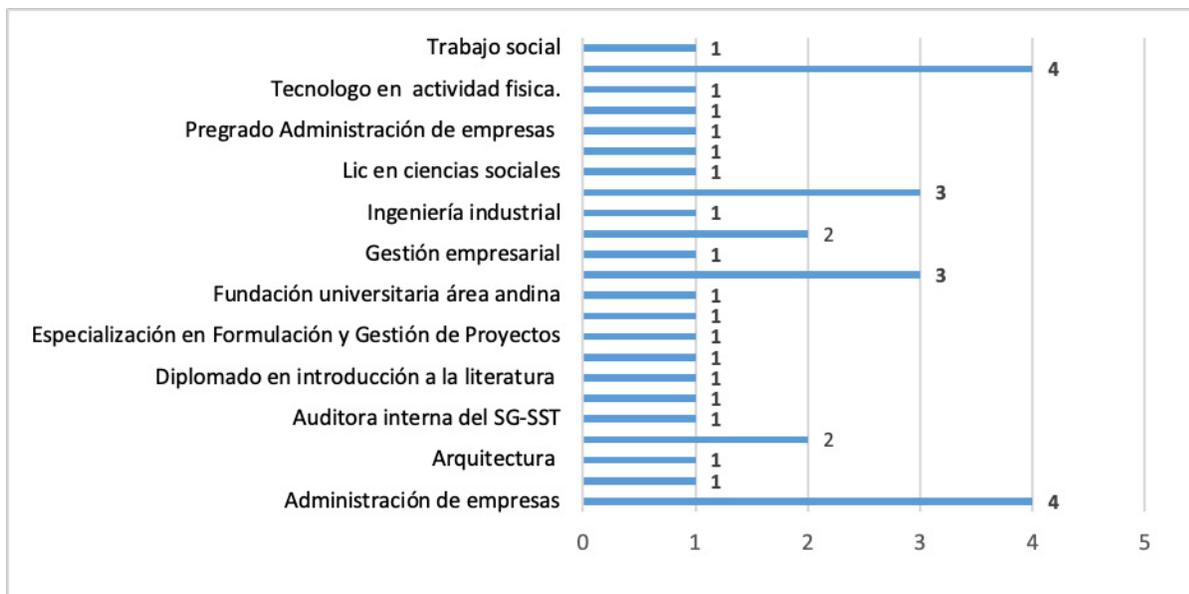
*Ocupación de los Egresados Periodo 2016 al 2020*



Resultados muy similares a los que obtuvo la autora Devia (2018); desde el análisis y evaluación de la ocupación de los egresados del programa de formación; lo cual es significativo, ya que de alguna forma el programa motiva o despierta el interés para iniciar en el sector laboral, con puestos o cargos similares a las áreas del programa en que se formó. En la *Figura 7* y *Figura 8* se observan los estudios actuales y el nivel de formación de los egresados participantes en el estudio.

**Figura 9**

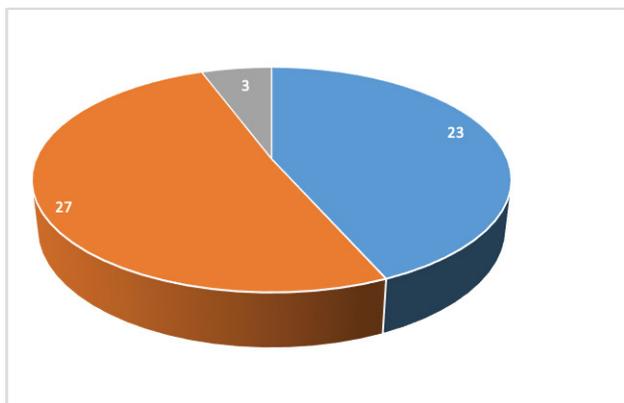
*Estudios Actuales de los Egresados*



En la *Figura 9* se confirma que un 74% (39) de los egresados continuó con estudios a fin con el programa de asistencia administrativa, ya sea con la tecnología o en áreas relacionadas con los contenidos del programa como contaduría pública, administración, gestión empresarial, entre otros.

**Figura 10**

*Nivel de Formación de los Egresados*

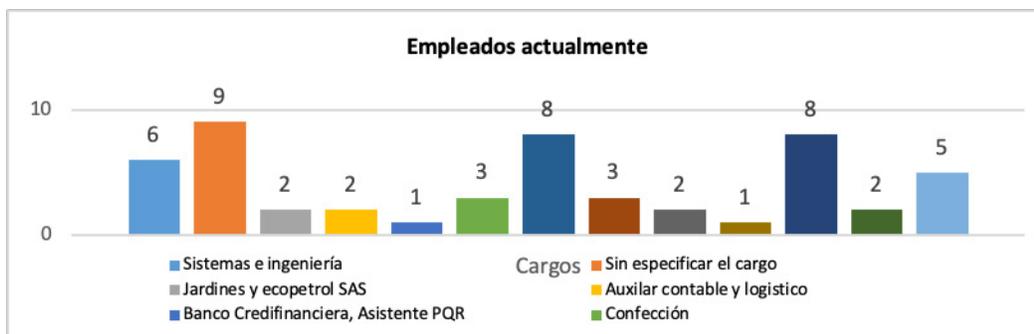


Como se observa en la *Figura 10*, en cuanto al nivel de formación que actualmente tienen los egresados se aprecia que el 43,39% (23) tienen una formación técnica; seguida del 50,94% (27) con una formación tecnológica y por último un 5,66% (3) son profesionales.

Mientras que en la *Figura 11* se aprecian los cargos de quienes son empleados actualmente; se puede observar que un 66% se encuentra desempeñando funciones acordes con los temas del programa de TAAa en cargos como auxiliar contable, de sistemas, logístico, gestión administrativa y sistemas y asistentes de PQR entre otros; con un 20% en otra actividad.

**Figura 11**

*Cargos de Egresados que se Encuentran Empleados periodo 2016-2020*



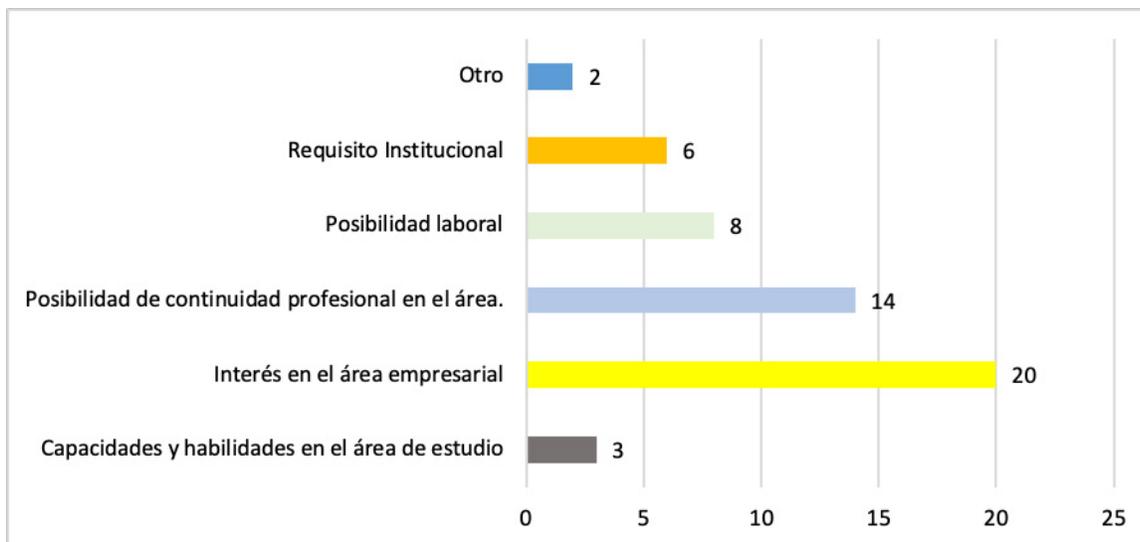
### 3.2.1 Expectativas, competencias laborales y nivel de satisfacción

Los resultados fueron analizados bajo un proceso de estadística descriptiva y bajo la técnica de la triangulación con encuestas y entrevista realizada a los docentes, directivos, coordinadores, orientadores e instructores y padres de familia o acudientes del programa de formación.

En la *Figura 12* se observa que al indagar por los motivos para vincularse a la modalidad del programa de TAA, las inclinaciones de los participantes es el interés por el área empresarial con un 37,73% (20), siendo el mayor de todos, seguido del 26,4% (14) por la posibilidad de continuidad profesional en el área, de igual forma, con un 15% (8) se inclinan por la oportunidad del campo laboral; con un 11% (6) por ser un requisito institucional, un 6% (3) por capacidades y habilidades en el área de estudio, siendo estas las principales razones de vinculación al programa de formación en el IDE “Los Comunero Oswaldo Guayasamín”.

**Figura 12**

*Motivos para Vincularse a la Modalidad del Programa de TAA*

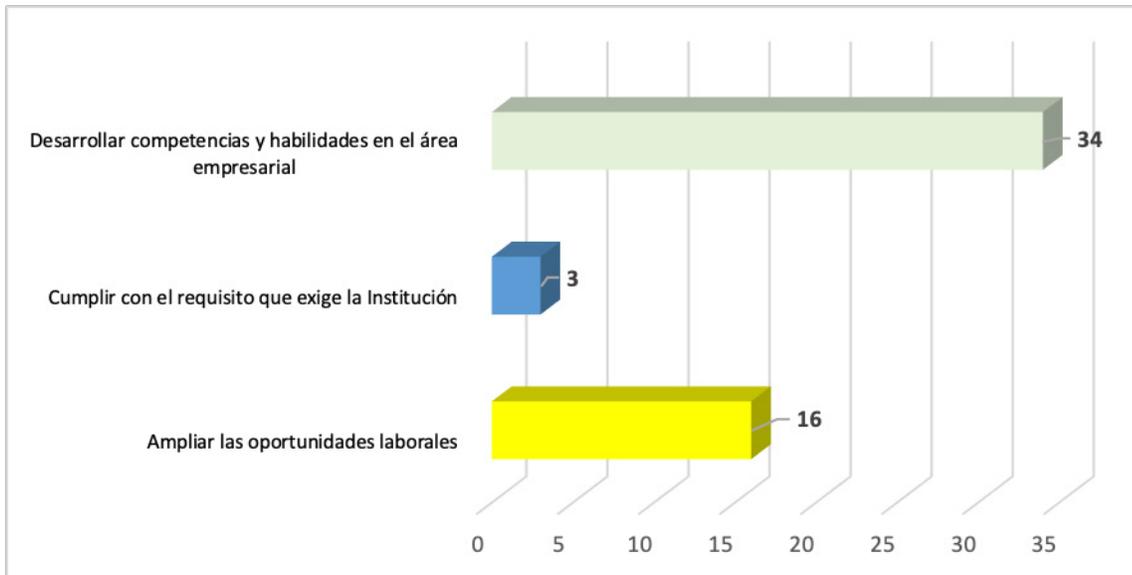


De igual forma, se aprecia una relación directa entre los resultados anteriores y los expuestos por los orientadores del programa en aspectos como se cree que la demanda en el programa de formación tiene que ver más con la percepción que tiene los estudiantes acerca de las posibilidades que al salir de la IDE “Los comuneros Oswaldo Guayasamín” tienen la posibilidad de incorporar al medio labora, de igual forma los docentes estiman que hay un porcentaje aproximado del 63%, que sigue el programa de Asistencia Administrativa por la gestión de emprendimiento y la posibilidad de continuar con la formación directa con el SENA; de allí que la posición de la Rectora y los coordinadores coinciden en la incorporación al sector laboral, pero resalta que es la oportunidad para lograr continuar sus estudios y a la vez trabajar, estableciendo en una cadena de producción para la región, ciudad y país.

Ahora bien, en la *Figura 13* se puede ver que de lo que esperaban lograr en el campo personal los egresados desde su programa de formación. Un 64,15% (34) busca ampliar las oportunidades laborales, mientras que un 30,19% (16) desarrollar competencias y habilidades en el área empresarial y por último un 5,73% (3) cumplir con el requisito que exige la institución.

**Figura 13**

*Lo que Esperaban Lograr los Egresados en el Campo Personal*

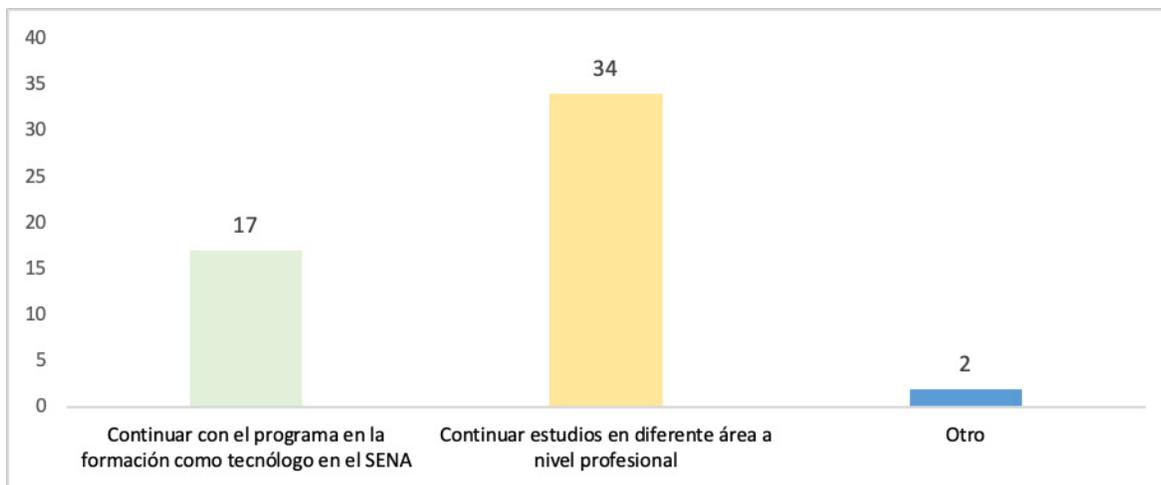


Con resultados muy similares a los autores Quintero y Molano (2009) que resaltan las competencias y habilidad como elementos fundamentales desde la estructura curricular, para despertar la motivación de los estudiantes en áreas afines al programa de formación, como en este caso el área empresarial, desde la gestión del emprendimiento y ser motor de su propia empresa.

De igual forma, en la *Figura 14* se observa la inclinación de los egresados desde el campo académico con un porcentaje mayor de 64,15% (34) de continuar estudios en diferentes áreas del nivel profesional, seguido del 32,07% (17) continuar con el programa de formación tecnológico en el SENA; mientras que un 3.77% (2) seleccionó otro, pero no se referenció ninguno.

**Figura 14**

*Lo que Esperaban Lograr los Egresados en el Campo Académico*



Adicionalmente, se evidencia lo que esperaban los egresados en el campo profesional, en un 37,73% (20) era crear y hacer empresa; al igual, que un 32,07% (17) tener oportunidades de laborar en uno de los campos específicos del programa de formación, y un 9.43% (5) tener bases para continuar con estudio, como se observa en la *Figura 15*.

**Figura 15**

*Lo que Esperaban lograr los Egresados en el Campo Profesional*



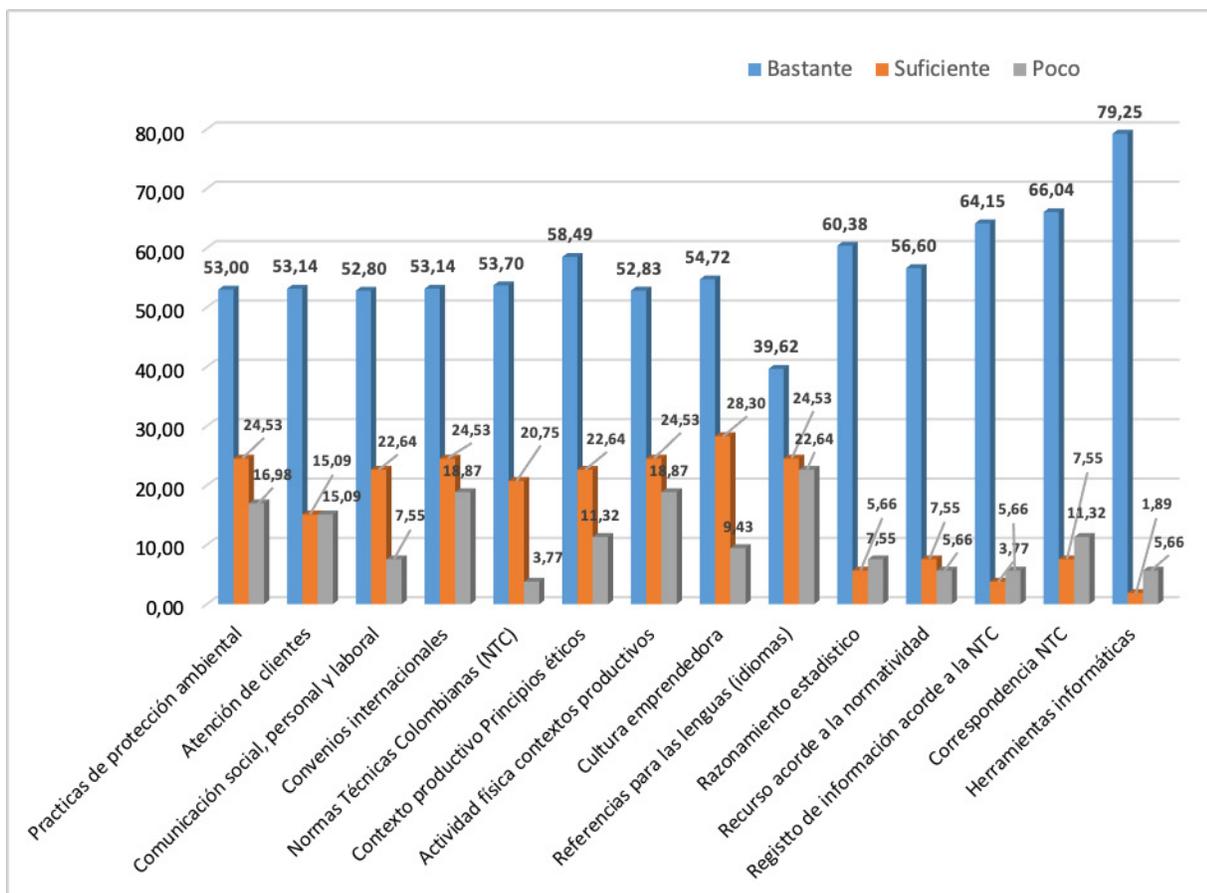
Es de aclarar que se detecta que en aproximadamente un 30,2% de los egresados no existen mayores diferencias entre las expectativas académicas y las laborales, si bien alrededor del 69,80% tenía claridad en lo que esperaba específicamente de la modalidad a nivel laboral.

### 3.2.2 Desde las competencias laborales

Al indagar ¿qué tanto ha desarrollado las competencias laborales del programa que cursó? Desde cuatro opciones de respuesta como *mucho*, *suficiente*, *poco* o *nada*. En la *Figura 16* se aprecia que la mayoría de los egresados estiman que han logrado el desarrollo de algunas competencias que se han tenido en cuenta en esta investigación, pues doce de los porcentajes se encuentran con un porcentaje mayor al 50% y los porcentajes estimados entre nada o poco son bajos.

**Figura 16**

*Dominio de las Competencias por Parte de los Egresados*



Por tanto, los resultados son positivos, destacando algunas competencias relevantes como herramientas informáticas de acuerdo con las necesidades de manejo de información con un 79,25%; elaborar documentos de acuerdo con normas técnicas con un 73,58%, al igual, que desarrollar procesos de comunicación eficaces y efectivos, teniendo en cuenta situaciones de orden social, personal y laboral con un 67,92%, tramitar correspondencia de acuerdo con procesos técnicos y normativa con el 66,04% y registrar información de acuerdo con normativa y procedimiento técnico con el 64,15%, entre otras.

No obstante, resulta significativo que la competencia aplicar prácticas de protección ambiental, seguridad y salud en el trabajo de acuerdo con las políticas organizacionales y la normatividad vigente, alcanzó el 49,06%, seguida de la competencia de ejercer derechos fundamentales del trabajo en el marco de la constitución política y los convenios internacionales con un 45,28%; esto puede iniciar la necesidad de fortalecer estas competencias dada la importancia del programa de TAA como objeto relevante en las sugerencias de mejora desde esta investigación.

Ahora bien, de acuerdo con lo señalado en el proceso de triangulación de los docentes de enlace del IDE “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín” con el SENA, resaltan algunas competencias específicas que se busca desarrollar desde el programa de TAA como la gestión empresarial, el emprendimiento, el manejo de las TIC, la motivación por ser gestores de su propia empresa, elaboración de documentos organizacionales; trabajar en equipo y desarrollar trabajo colaborativo, entre otros, en especial el uso de herramientas digitales como elementos esenciales en la creación o soporte de las empresas, ahora más en tiempo de COVID 19.

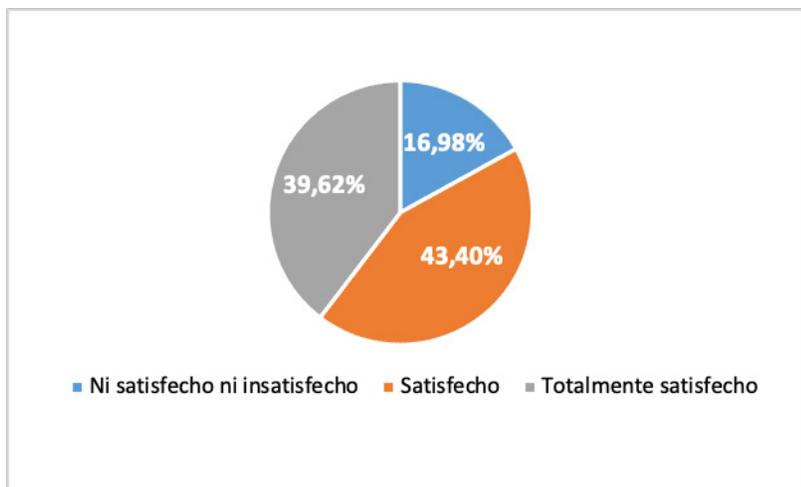
Lo anterior permite considerar que si hay coherencia entre lo que se busca desarrollar en los estudiantes y la percepción que ellos tienen del nivel de desarrollo de sus competencias. Se destaca elaborar documentos de acuerdo con normas técnicas con un 73,58%, desarrollar procesos de comunicación eficaces y efectivos, teniendo en cuenta situaciones de orden social, personal y laboral con un 67,92%, tramitar correspondencia de acuerdo con procesos técnicos y normativa con el 66,04% y registrar información de acuerdo con normativa y procedimiento técnico con el 64,15%; resultados que demuestran un gran punto de apreciación para el estudio.

### 3.2.3 Desde el nivel de satisfacción

En la *Figura 17* se observa de acuerdo con las expectativas que se tenían que el 43,40% de los egresados se encuentran muy satisfechos y satisfechos; mientras que un 39,62% está totalmente satisfecho y el 16,98% no está ni satisfecho ni insatisfecho de haber cursado el programa de Asistencia Administrativa en la IDE “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín”.

**Figura 17.**

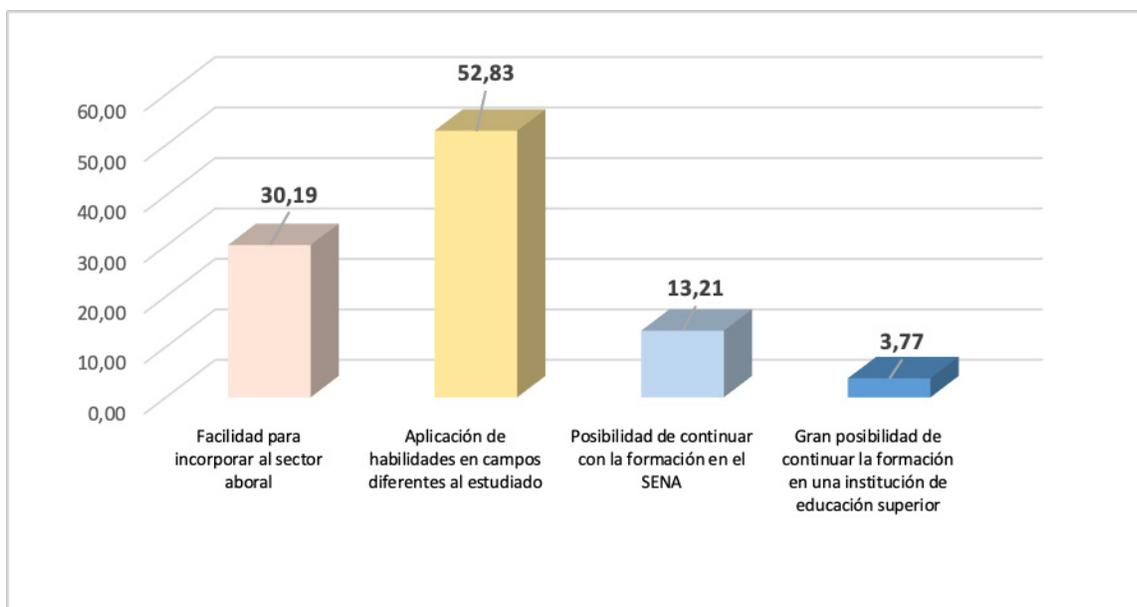
*Nivel de Satisfacción de los Egresados con el Programa de Formación*



Por una parte, el 52,83% menciona que las habilidades adquiridas son aplicadas en campos diferentes al estudiado; mientras que el 30,19% considera que facilita la incorporación al sector laboral, seguido del 13,21% con la posibilidad de continuar con la formación del SENA y por último un 3,77% con la gran posibilidad de continuar la formación en una institución de educación superior, como se puede ver en la *Figura 18*.

**Figura 18**

*Aspectos que se Consideran Fortalezas del Programa de Asistencia Administrativa*

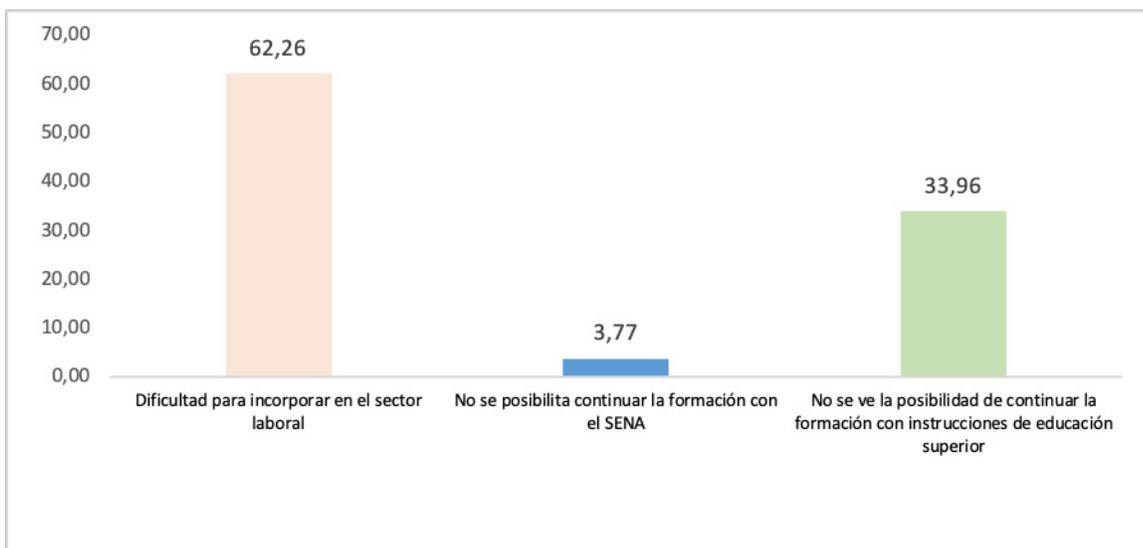


Sin embargo, en la *Figura 19* se observa las debilidades con un 62,26%, donde los egresados consideran que el programa tiene dificultad en la ubicación laboral y el 33,96% que no se

ve la posibilidad de continuar la formación con instituciones de educación superior, es decir; exactamente lo contrario a lo que la mayoría considera que son fortalezas del programa. Pese a que estos datos no representan un número significativo, si genera un punto de reflexión para hacer acompañamiento y revisión a las oportunidades laborales que se dan en el campo educativo y administrativo, teniendo como base una formación técnica. De igual forma, este aspecto se tendrá presente en las sugerencias de mejora para fortalecer el programa de formación en la IDE “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín”.

**Figura 19**

*Aspectos que se Consideran los Egresados Debilidades del Programa de Formación*



Desde la triangulación, los coordinadores consideran que las fortalezas del programa siguen la dinámica de las prácticas en los cursos de la media técnica, con el apoyo de herramientas tecnológicas y de software, mejorando el aprendizaje de algunas competencias que así lo exigen. Lo que conlleva, a establecer que la IED propende la dinámica en los procesos y herramientas didácticas y adquisición de recursos tecnológico en su mayoría libre (*software*) para el apoyo los procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa de formación desde lo laboratorios del colegio.

De igual forma, los docentes resaltan aspecto a mejorar como hacer seguimiento a las personas que están a cargo del programa, tanto del colegio como del SENA, con el fin de establecer reformas actualizadas acorde a las necesidades de los estudiantes, dando cumplimiento a la competencia del programa de formación, desde el a revisión del currículo, metodología y las estrategias didácticas que se implementan en el momento. En cuanto a los estudiantes, alegan que “es primordial el control y seguimiento en su actividades y responsabilidades académicas, al igual que con el uso de las TIC, en ocasiones los laboratorios de prácticas se convierten en clases y los equipos permanecen apagados durante el tiempo de la instrucción, en ocasiones solo son usados para chatear, consultar correo o ingresar a las redes (...)”, además, “esta responsabilidad

es del instructor del curso quien debe controlar que esto no suceda en los laboratorio o en cualquier espacio de aprendizaje en el Colegio (...) ” alegan.

### **3.3 Resultados Fase 3. Determinar las fortalezas y debilidades de las estrategias metodológicas, de orientación vocacional y de seguimiento a estudiantes y egresados del programa de TAA**

Se parte de las estrategias metodológicas de orientación vocacional y de seguimiento a los estudiante activos y egresado del programa de TAA, tomando como base la matriz operacional de las categorías (variables) como a) estrategias metodológicas; b) procesos de orientación y c) seguimiento a estudiantes, logrando establecer el análisis estadístico descriptivo en la recolección de los datos, relacionando con la técnica de la triangulación de los resultados de las diferentes entrevistas realizadas a los demás participantes del estudio como rectora, coordinadores, orientadores, docentes, coordinadores y padres de familia o acudientes delos estudiantes actuales.

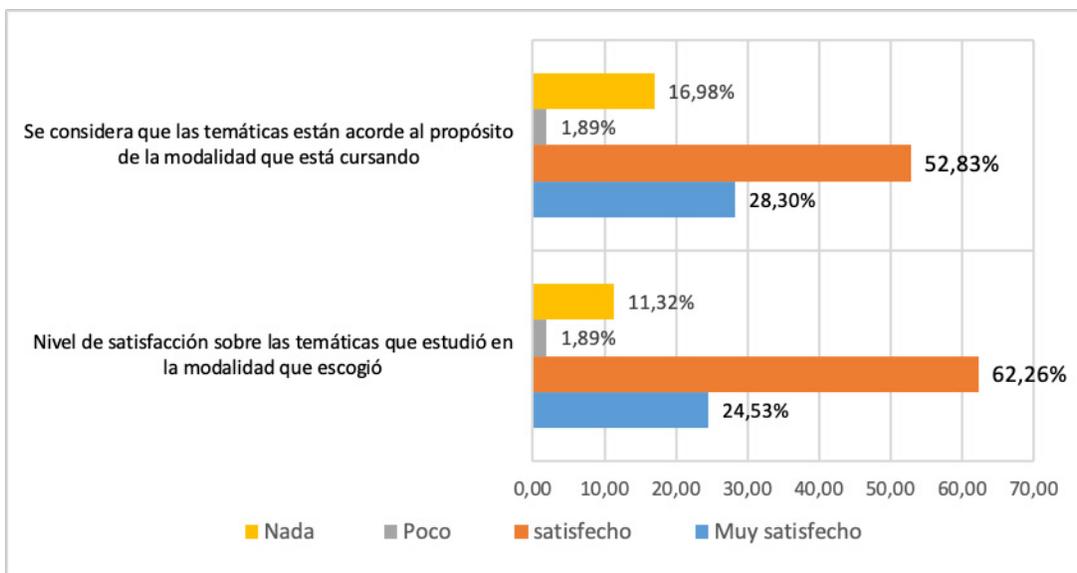
#### **3.3.1 Estrategias metodológicas**

Son las que permiten identificar las estrategias didácticas, principios, criterios y recursos como elementos fundamentales en el proceso de enseñanza -aprendizaje del nuevo conocimiento en el aula. Vista de la matriz operacional (variables) del estudio, en las subcategorías de temáticas, metodología y prácticas.

Por tanto, partiendo de la a subcategoría de temáticas, en la *Figura 20* se observa la posición de los participantes estudiantes y egresados frente al nivel de satisfacción sobre las temáticas que estudió en la modalidad que escogió, donde el 87% está totalmente satisfecho sobre estas; contra un 13% que no se siente satisfecho al respecto. En cuanto, si considera que las temáticas están acorde al propósito de la modalidad que está cursando, el 81,13% se siente totalmente satisfecho y satisfecho, contra un 18,87% que no se siente satisfecho.

**Figura 20**

*Posición de Estudiantes y Egresados Frente al nivel de Satisfacción*



### 3.4 Resultados Fase 4. Intervención pedagógica, por medio de un taller práctico con el uso de las TIC, que permita sustentar las expectativas

Desde la relación de nivel de motivación y estrategias metodológicas de los estudiantes activos programa de formación TAA, cumpliendo cada uno de los pasos dispuestos para la realización de este taller práctico, se efectúa el 23 de marzo acompañado en el laboratorio de prácticas del colegio por un tutor guía; durante un tiempo de 2 horas, por dos semanas de trabajo; 2 días a la semana, con el fin de lograr trabajar con el equipo total de los 17 estudiantes activos del programa de Asistencia Administrativa.

De igual forma, se resaltan los indicadores de elementos, intención de los elementos, vocabulario, argumentación y ortografía; buscando medir las habilidades y competencias laborales obtenidas desde el programa de formación asistencia administrativa en el tiempo que llevan como estudiantes activos en dicho programa, tal como se observa en la *Tabla 1*.

**Tabla 1**

*Indicadores de la Rúbrica de Realimentación y Evaluación del Taller Práctico*

Indicador de rúbrica	Descripción
IND_1	<b>Elementos.</b> Selecciona y escribe adecuadamente elementos propios que permiten la creación de una empresa
IND_2	<b>Intención de los elementos.</b> Relaciona los elementos de forma clara y precisa, para lograr crear proyectos empresariales.
IND_3	<b>Vocabulario.</b> Enriquece su vocabulario buscando y comprendiendo el significado de los elementos esenciales en la creación de una empresa.
IND_4	<b>Relato.</b> Expresa con imágenes, objetos, figura y graficas la misión y visión de la empresa.
IND_5	<b>Argumenta.</b> Explica la importancia y sostenibilidad de la empresa creada.
IND_6	<b>Ortografía.</b> Escribe con coherencia, cohesión, buena puntuación y acentuación en cada una de las actividades propuestas en el taller aplicado.

En la *Tabla 2* se puede ver el registro de la calificación obtenida en cada uno de los aspectos de la rúbrica de evaluación por equipo de trabajo, determinados como indicadores: IND1, IND2, IND3, IND4, IND5 e IND6, con el propósito de identificar el nivel de habilidades y competencias laborales obtenidas desde la formación del programa de asistencia administrativa en el tiempo que llevan como estudiantes activos en la ID “Los Comuneros Oswaldo Guayasamín”.

**Tabla 2**

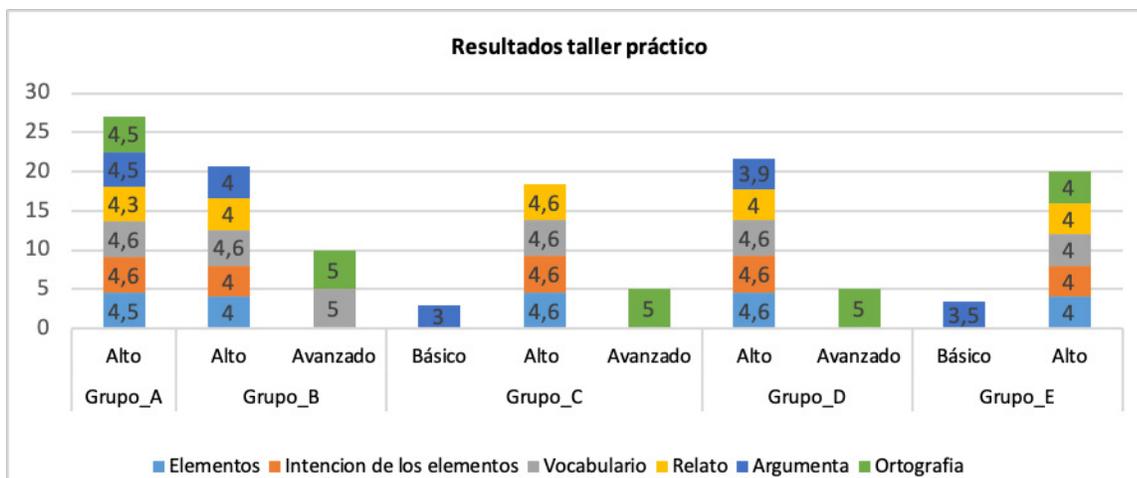
*Calificación de los Indicadores de la Rúbrica de Realimentación y Evaluación del Taller Práctico*

GRUPO	IND_1	IND_2	IND_3	IND_4	IND_5	IND_6	Resultado Final
A	4,6	4,6	4,6	4,6	4,3	4,5	4,5
B	4,0	4,0	4,6	4,0	4,0	5,0	4,3
C	4,6	4,6	4,6	4,6	3,0	5,0	4,4
D	4,6	4,6	4,6	4,0	3,9	5,0	4,4
E	4,0	4,0	4,0	4,0	3,5	4,0	3,9

En la *Figura 21* se muestran los resultados de la rúbrica de evaluación de cada uno de los equipos de trabajo, desde los indicadores señalados en dicha rúbrica como: elementos, intención de los elementos, vocabulario, argumentación y ortografía; buscando medir las habilidades y competencias laborales obtenidas desde el programa de formación asistencia administrativa en el tiempo que llevan como estudiantes activos de dicho programa.

**Figura 21**

*Resultados del Taller Pedagógico*



Relacionando los resultados con las competencias que se imparten desde el programa TAA y las seleccionadas para el taller práctico, se evidencia que los estudiantes desarrollan procesos de comunicación eficaces y efectivas teniendo en cuenta situaciones de orden social, personal y laboral, mostrando una apropiación, dominio y manejo asertivo y coherente del lenguaje empresarial.

## Conclusiones

Se responde la pregunta de investigación y las subpreguntas al cumplir con los objetivos de la investigación generando una matriz operacional (variables) con una serie de categorías y subcategorías desde las expectativas, competencias laborales, nivel de satisfacción, estrategias metodológica del programa TAA a estudiantes y egresado de la de la IDE “los Comuneros Oswaldo Guayasamín”.

Utilizando las recomendaciones del modelo de Scriven, iniciando un juicio de valor sobre el objeto de estudio a una muestra de 140 participantes voluntarios de la IDE como estudiantes, egresados, docentes coordinadores, orientadores y directivos, con la aplicación de unos instrumentos de evaluación (encuesta y entrevista) y un taller práctico desde la intervención pedagógica como sugerencias de mejora para dar inicio al análisis de la estadística descriptiva (encuesta) y la triangulación de datos (entrevista), orientados desde las categorías y subcategorías de dicha matriz operacional; buscando de esta forma evaluar la pertinencia del programa de formación TAA de la IDE.

Por otro lado, se visualiza un gran número de competencias laborales desde el programa de formación, donde los estudiantes y egresados las aprovechan positivamente en un 93%, ya que el nivel de satisfacción ha sido el máximo, sobre todo el uso de las TIC, informe, diseño de documentos y otras que fortalecen el quehacer desde la parte laboral, educativa, social y económica de los egresados del programa. De ahí que se visualicen las fortalezas del

programa desde las habilidades y competencias laborales en áreas del conocimiento diversas, manteniéndose una cadena de formación formal y continua, siendo la categoría de estrategias metodológicas muy positiva, aproximadamente en un 91% desde el programa de formación, donde las temáticas, metodología y prácticas fueron consideradas por los estudiantes y egresados muy satisfactorias en estas fortalezas.

Sin embargo, la debilidad más grande de la IDE es el seguimiento a los egresados, es importante iniciar cuanto antes un proceso de mejora y acciones al respecto, puede ser el diseño o adquisición de un sistema de información que lleve la trazabilidad de todo lo referente a egresados y estudiantes que cursan la modalidad de este programa TAA y los demás programas de la media técnica que imparte el SENA en la IDE. Esto con el fin, de lograr dinamizar en tiempo real el seguimiento, consultas, búsquedas, actualizaciones de la incorporación de los egresados en el sector productivo y en el acceso a la educación superior. De esta forma, fortalecer el programa TAA desde las expectativas, nivel de satisfacción y estrategias metodológicas en pro de sus egresados y estudiantes iniciales en el programa.

Finalmente, los datos obtenidos en este estudio dan cuenta de la articulación positiva que tiene el del programa de TAA desde la media técnica de la IDE, atendiendo las necesidades de formación de los estudiantes, con el fin de prepararlos a la educación superior, al mundo laboral, y, sobre todo, a enfrentar la sociedad, el sector empresarial y la revolución tecnológica, al ser actores activos en la soluciones de problemas reales en el campo administrativo y productivo desde las habilidad y competencias laborales adquiridas en el programa TAA.

## Referencias

- Devia, E. (2018). *Evaluación de la pertinencia del programa de formación titulada Asistencia Administrativa en el Colegio Fernando Mazuera Villegas IED* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia] <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1578>.
- Dimas, P., y Malagón, L. (2017). Pertinencia de la educación media técnica en Colombia. *Revista Perspectivas Educativas*, 4, 51 – 65.
- Elliott, J. (2015). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher En Wood, K., & Sithamparam, S (Eds) *Realising Learning*.
- García, L. (2016). *Conducta sexual de riesgo en estudiantes adolescentes Colegio Público Miguel de Cervantes. Managua septiembre y octubre 2015* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua] <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/1457>
- González, J. (30 de septiembre de 2019). La educación media técnica es una opción que tienen los estudiantes para entrar al mercado laboral. *La Republica* <https://www.larepublica.co/especiales/especial-educacion-septiembre-2019/la-educacion-media-tecnica-es-una-opcion-que-tienen-los-estudiantes-para-entrar-al-mercado-laboral-2914913>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2017). *Definición conceptual o constitutiva*
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata.
- Jaramillo, B., y Bravo, E. (2017). Estudio de pertinencia de la carrera de Ingeniería en Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 14(27), 27-40. <https://doi.org/10.29197/cpu.v14i27.270>
- Lobato, S.A. (2018). *Análisis de la situación actual de la educación media, la articulación de esta con la educación superior y la educación para el trabajo y el desarrollo humano sedMagdalena* [Tesis de grado, Universidad del Magdalena] <https://core.ac.uk/download/pdf/270126485.pdf>
- Moreno, E. (2018.). *Evaluación de los programas de ingeniería mecánica e ingeniería informática de la Escuela de Aviación Militar Marco Fidel Suárez de la Fuerza Aérea Colombiana* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia] <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1579>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *La educación en Colombia*. OCDE. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- OTI. (2017). *El Futuro de la formación profesional en América Latina y el Caribe: Diagnostico y lineamientos para su fortalecimiento*. Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe.

- Quintero, M., y Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación-acción desde la teoría crítica de la educación. México. *Revista del Centro de investigación*, 8(32), 39-55. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34213107003.pdf>
- SENA. (2017). *Plan de Acción 2017*. Dirección de Planeación y Direccionamiento Corporativo [https://www.sena.edu.co/es-co/sena/planeacion/plan\\_accion\\_2017\\_aprobado\\_por\\_el\\_cdn.pdf](https://www.sena.edu.co/es-co/sena/planeacion/plan_accion_2017_aprobado_por_el_cdn.pdf)
- Simbaña, V., Jaramillo, L., Y Vinuesa, S. (2017). Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 83-89. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.02>
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Stufflebeam, L., y J. Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Paidós.
- Vallejo, L (2016). *Guía práctica para el impulso al emprendimiento*. ESPOCH <http://cimogsys.esPOCH.edu.ec/direccion-publicaciones/public/docs/books/2019-09-17-223354-gu%C3%ADa%20pr%C3%A1ctica%20de%20emprendimientos.pdf>

Copyright (2023) © Nancy Edith Ochoa Guevara, Deisy Mireya Acuña Reyes y Ana Elizabeth Torres Segovia



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



## Acompañamiento pedagógico y desempeño docente: una revisión sistemática

### *Pedagogical accompaniment and teaching performance: a systematic review*

Fecha de recepción: 2023-05-18 • Fecha de aceptación: 2023-07-07 • Fecha de publicación: 2023-09-10

**Nelda Vela Shupingahua<sup>1</sup>**

Universidad César Vallejo, Perú

[nvelas@ucvvirtual.edu.pe](mailto:nvelas@ucvvirtual.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-9893-8966>

### Resumen

El desempeño docente es vital para la educación de los estudiantes porque promueve la práctica profesional de la enseñanza, el apoyo técnico y el progreso educativo. El objetivo de la presente investigación es analizar el acompañamiento pedagógico y desempeño docente desde una perspectiva teórica. Se fundamentó en una revisión sistemática de literatura, siguiendo el protocolo PRISMA para la elección de 50 artículos en los principales motores de búsqueda como: SciELO, Scopus, Latindex y Dialnet. Los resultados ponen de relieve la relación de las variables del estudio y la importancia crítica de fomentar el acompañamiento pedagógico en el desempeño docente para mejorar la práctica en el aula y beneficiar a los estudiantes. Como parte de las conclusiones se determina que el acompañamiento pedagógico es fundamental para una práctica docente eficaz, lo que se refleja en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

**Palabras clave:** acompañamiento pedagógico, desempeño docente, mejora, aprendizaje

## Abstract

Teacher performance is vital for students' education because it promotes professional teaching practice, technical support and educational progress. The objective of this research is to analyze pedagogical accompaniment and teaching performance from a theoretical perspective. It was based on a systematic literature review, following the PRISMA protocol for the selection of 50 articles in the main search engines such as: SciELO, Scopus, Latindex and Dialnet. The results highlight the relationship of the study variables and the critical importance of promoting pedagogical support in teacher performance to improve classroom practice and benefit students. As part of the conclusions, it is determined that pedagogical support is fundamental for an effective teaching practice, which is reflected in the improvement of students' academic results.

**Keywords:** Pedagogical accompaniment, teaching performance, improvement, learning

## Introducción

Se debe entender que el acompañamiento pedagógico (AP) es un proceso formativo, el cual favorece a la práctica profesional docente a través de la retroalimentación como soporte técnico; por lo que, es considerado un método que permite asumir un nuevo rol en las escuelas que genera transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje, de esa manera obtener resultados valiosos, promoviendo a la docencia como una actividad profesional muy compleja (San Martín et al., 2021); pues cabe señalar que la asesoría que significa el acompañamiento pedagógico para los docentes, tiene como función otorgar asesoría planificada, contextualizada y respetuosa a cada uno en sus determinadas circunstancias, a fin de perfeccionar las habilidades académicas y de gestión de las mismas.

Ahora bien, es preciso abordar el impacto que tuvo el AP en un primer momento, puesto que los docentes consideraban a este asesoramiento técnico como una supervisión; donde es cierto que se mide el ejercicio laboral del maestro en clase con la finalidad de identificar sus debilidades, para así mejorar y fortalecer su desempeño. Sin embargo, esta idea generó un poco de rechazo e incomodidad en los evaluados, ya que creó barreras que impidieron el desenvolvimiento del profesor, esto se refleja en el logro de los aprendizajes, el cual afecta de manera importante y no permite lograr los propósitos pedagógicos (Huamani, 2017).

Por otro lado se observa que el impacto causado por esta metodología aporta un mayor valor a la gestión administrativa, dejando de lado la gestión pedagógica (Quispe-Pareja, 2020); puesto que, como señala algunas literaturas en la actualidad el ministerio de educación trata de revertir esta situación, propiciando que los directivos tengan una mayor participación e involucramiento tanto en lo pedagógico como en el rendimiento de los estudiantes, siendo las instituciones educativas espacios importantes de formación y socialización, donde se asumen nuevos desafíos y aprendizajes, el cual facilita la optimización del desarrollo laboral de los profesores, así mismo, promueven el proceso, cambio en la práctica pedagógica y la renovación de la enseñanza (Rosas, 2020; Achata y Quispe, 2018).

Los diversos retos que se presenta en la actualidad en la educación del país, como del mundo entero, es la optimización del desempeño del docente (DD) para el logro del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes; y que para ello se utilizan diversas herramientas para el mejoramiento, y, en consecuencia, el crecimiento del DD; como es de verse que el AP es una herramienta que permite emplearse de diferentes maneras, para desarrollar y consolidar la idoneidad en los docentes, considerando la labor acorde a su escasez y entereza de cada uno de ellos (Vásquez et al., 2021).

Aunado a ello, esta herramienta también permite intercambiar experiencias y así enriquecer la labor del docente, generando relaciones horizontales sin distinción, asumiendo compromisos que ayudan a desarrollarse como profesionales. Así mismo, es necesario implementar un conjunto de labores que den respuesta a las necesidades formativas, de esta manera lograremos el cambio en el sistema educativo y el éxito de formación en los colegiales (Valencia et al., 2020). El acompañamiento pedagógico es importante en lo didáctico, ya que permite generar actividades



que de manera permanente garantizarán la transformación y el progreso competente del desarrollo pedagógico, con el manejo de diversas estrategias de avance laboral que permitan obtener la competencia como maestro (Galán, 2017).

Por lo que, en el desarrollo del presente artículo se analizan diferentes literaturas que abordan la importancia de esta herramienta, la estrecha relación que conlleva el AP, el DD en el ejercicio de su cargo y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en consideración que el AP también es una opción que permite aumentar el desempeño docente, estos a su vez se reflejan en el desenvolvimiento del desarrollo del aprendizaje y la enseñanza, como resultado incrementar el nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos (Espinoza, 2016; Garcia-Conislla, 2020).

Asimismo, se analiza la importancia del DD y lo influyente en la formación de los alumnos, es por ello la mirada de la sesión de aprendizaje y la meditación didáctica estable de los procesos de instrucción permitirán superar estas dificultades, así superar uno de los desafíos que enfrenta la educación y la calidad educativa (Cóndor y Remache, 2019; Salto y Cendón, 2019). Todo docente tiene un propósito que es fomentar en las aulas una enseñanza que permita que los estudiantes alcancen las aptitudes fijadas en el perfil de egreso declarado en el Currículo Nacional, también influye significativamente para que los escolares alcancen una formación adecuada (Guzmán, 2016; Huamán et al., 2021).

Por otra parte, Gálvez y Milla (2018) consideran que el AP es un medio que permite al docente orientar y fortalecer su desempeño a través de la evaluación, identificando las diversas aptitudes, las cuales permiten obtener y transferir en diversas situaciones y contextos con la finalidad de promover el logro y progreso completo, tanto del estudiante, como del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, Estrada y Mamani (2020) manifiestan que esta transmisión no solo es de conocimiento, sino también es el desarrollo emocional y crecimiento personal, esto le permitirá tener una buena predisposición para desarrollo profesional, y, en consecuencia, entablar buenas relaciones con los demás (Peniche et al., 2020; Quiriz y Tobón, 2019; Zaldivar y Quintal, 2021); donde cada docente debe de fortalecer estas competencias emocionales para así tener la capacidad de meditar y regular sus sentimientos, de esa manera, favorecer el entendimiento de lo que perciben los individuos con las que interactúa, todo ello le ayudará a generar buenas relaciones humanas en su centro de trabajo (Reyes, 2016; Barreno, 2022; Puertas et al., 2018).

En consecuencia, la importancia del AP en el desempeño del docente a través de herramientas ayuda al establecimiento de estrategias idóneas, que conlleven a aportar significativamente cambios y reformas en la educación; teniendo como finalidad la optimización el aprendizaje de los alumnos a través del desarrollo académico y formativo de los docentes, quienes ejercen el papel más preponderante en el desarrollo educativo de un país; es por ello que se debe implementar un conjunto de operaciones que respondan a las necesidades formativas, de esa manera se logrará el cambio que el sistema educativo exige para el logro de las competencias que establece el Currículo Nacional (San Martín et al., 2021). De acuerdo con lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo analizar el acompañamiento pedagógico y desempeño docente desde una perspectiva teórica.

## Metodología

El desarrollo del presente artículo se fundamentó en una revisión sistemática (Quispe et al., 2021), fue de tipo descriptivo con el propósito de identificar los rasgos importantes del objeto de estudio y determinar sus características relevantes. Asimismo, siguiendo las pautas de calidad científica establecidas por Aguilera et al. (2021) en la publicación de revisiones sistemáticas se utilizó el procedimiento *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses-PRISMA*: a) establecimiento de objetivos, b) configuración de ecuaciones de búsqueda, c) consideraciones de inclusión y exclusión, d) resumen informativo estructurado, e) revisión de la bibliografía, f) procesamiento de la información y g) distribución, categorización y discusión de los resultados.

Por otra parte, para la exploración de información se manejaron múltiples motores de búsqueda utilizando las siguientes bases de datos: Scielo, Latindex, Scopus y Dialnet; además se establecieron los siguientes criterios de inclusión: 1) trabajos publicados entre el 2016 y 2022, 2) publicaciones de autores peruanos o extranjeros, 3) trabajos que examinan la temática planteada, 4) trabajos originales y de revisión, 5) palabras clave asociadas a la búsqueda: acompañamiento pedagógico, desempeño docente, educación. En cuanto a los criterios de exclusión, aquellos trabajos que no abordan el tema de investigación y no cumplen con los criterios de inclusión fueron descalificados automáticamente (libros, capítulos de libros, disertaciones de tesis, artículos restringidos, entre otros).

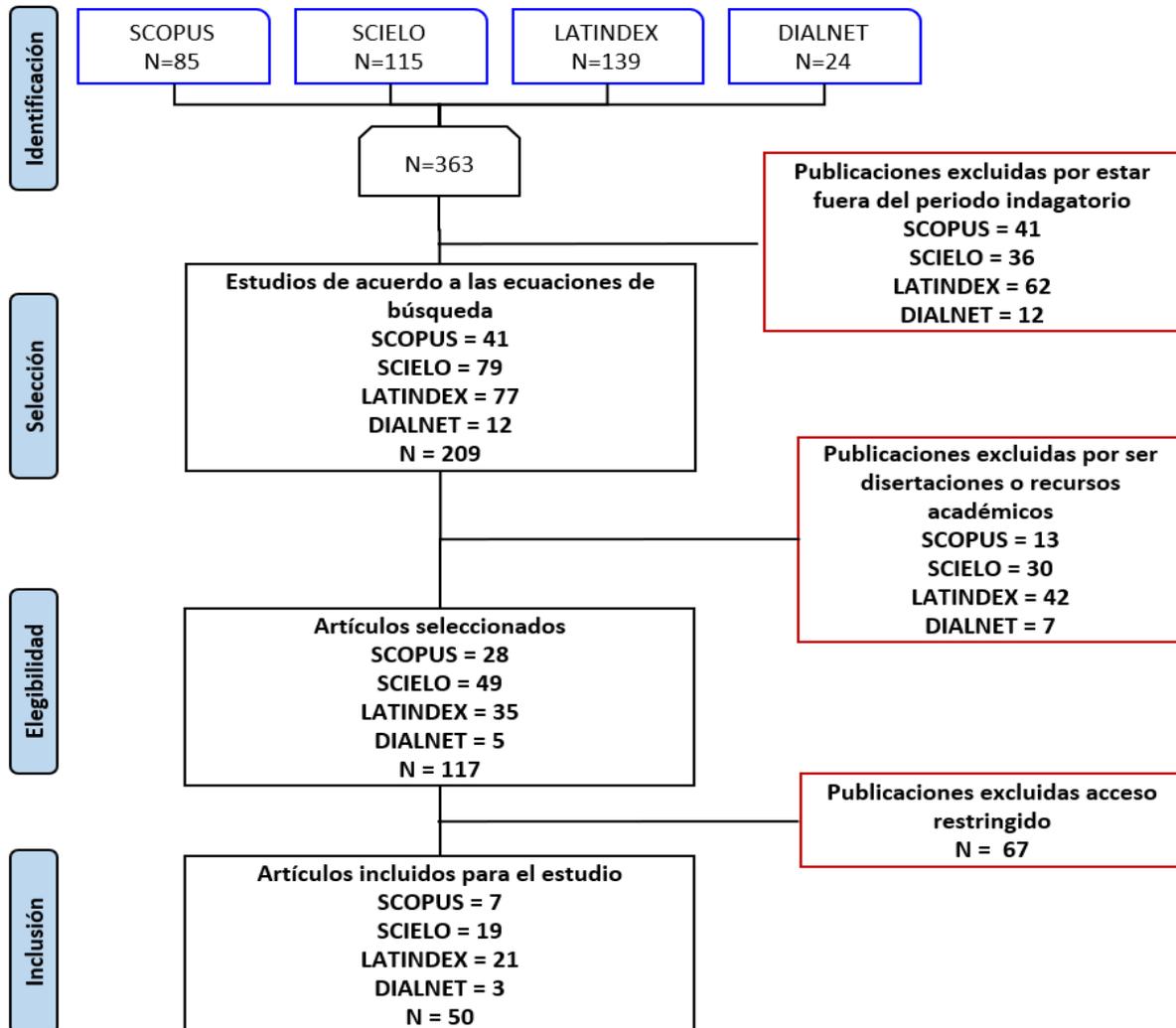
Por consiguiente, para el proceso de revisión sistemática al elegir la información se tomó en consideración el autor, año de publicación, variable desarrollada, indexación, nombre de la revista, lugar de procedencia e instrumento. Finalmente, una vez realizado este procedimiento se identificaron n=363 artículos; sin embargo, se consideraron solo aquellos que cumplieron con los criterios de inclusión, seleccionando n=50 artículos para el desarrollo de esta investigación.

## Resultados

Se obtuvieron un total de 363 publicaciones científicas mediante el método de investigación PRISMA y se evaluó su pertinencia para el objetivo de estudio. Como resultado del procedimiento se consiguieron artículos de investigación secundaria, pero algunos de ellos se descartaron a lo largo del proceso porque no cumplían los criterios de inclusión de la revisión, o porque no se disponía de sus textos completos. En total, se seleccionaron 50 artículos indexados en las bases de datos de Scopus, Scielo, Latindex y Dialnet (ver *Figura 1*). Esta información ayudó a formular la discusión y la conclusión con relación al AP y DD.

**Figura 1**

*Procedimiento de Selección de Artículos (PRISMA)*



**Tabla 1**

*Matriz de Síntesis de Datos*

Autores/año	Año	Variable	Indexación	Nombre de revista	País	Instrumento
Cóndor, B. Remache, M.	2018	DD	Latindex	Cátedra	Ecuador	Ficha de observación
Galán, B.	2017	AP	Latindex	Revista Caribeña de Investigación Educativa	Cuba	Entrevista
Gómez, L. y Valdés, M.	2019	DD	Scopus	Propósitos y Representaciones	México	Entrevista
Díaz, M., García, J. y Legañoa, M.	2018	AP	Scielo	Transformación	Cuba	Cuestionario
Huamani, F.	2017	AP	Scielo	LOGOS	México	Cuestionario

Puertas, P., Ubago, J., Moreno, R., Padiá, R., Martínez, A. y González, G.	2017	DD	Dialnet	Revista Española de Orientación y Psicología	Perú	Entrevista
Trujillo, M.	2021	AP	Scopus	Praxis Pedagógica	Colombia	Ficha de observación
Rosas, E.	2020	DD	Latindex	Revista ConCiencia EP	España	Entrevista
San Martín, D., Pérez, S., San Martín, R. y Bórquez, J.	2021	AP	Scielo	Actualidades Investigación en Educación	Chile	Cuestionario
Lattanzi, R. y Vanegas, C.	2020	AP	Latindex	Revista Iberoamericana de Educación	Chile	Ficha de observación
Cordero, G. y González, C.	2016	DD	Scopus	Education Policy Analysis Archives	México	Cuestionario
Valencia, A., Ledesma, M. y Guevara, H.	2020	AP	Scopus	Alpha Centauri	Perú	Cuestionario
Guzmán, J.	2016	DD	Scielo	Propósitos y Representaciones	México	Cuestionario
Rojas, Y.	2019	AP	Latindex	Revista Científica Epistemia	República dominicana	No precisa
Lara, J., Campaña, E., Villamarín, A., y Balarezo, C.	2022	AP	Scielo	Venezolana de gerencia	Venezuela	Ficha de observación
Zaldivar, M. y Quintal, S.	2021	DD	Latindex	Plumilla educativa	México	Censo
Agreda, A. y Pérez, M.	2020	AP	Scielo	Espacios en Blanco Revista de Educación	Perú	Cuestionario
Núñez, L. y Ramos, M.	2021	AP	Latindex	Dataismo	Perú	No precisa
Mercado, S., Romero, M.	2018	AP	Scielo	Revista de Estudios y Experiencias en Educación	Chile	Entrevista a profundidad
Gálvez, E. y Milla, R.	2018	DD	Scielo	Propósitos y representaciones	Perú	Entrevista
Abanto, J., Rosales, M. y Luna, J.	2021	AP	Latindex	Revista Iberoamericana de la Educación	Perú	Revisión bibliográfica
Alberca, N., Arraiza, J., Concha, E., Neira, S.	2021	AP	Scielo	Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación	Perú	Cuestionario
Huaita, D. y Luza, F.	2019	DD	Scielo	INNOVA Research Journal	Perú	No precisa
Hidalgo, D. y Orbegoso, B.	2019	DD	Scielo	LEX	Perú	Cuestionario con escala ordinal
Aucca, J., Atajo, J. y Visa, S.	2021	AP	Latindex	TecnoHumanismo Revista Científica	Perú	Cuestionario
Reyes, M.	2016	DD	Scielo	Digital de investigación en Docencia Universitaria	Perú	Cuestionario

Huamán, L., Torres, L., Amancio, A. y Sánchez, S.	2021	DD	Latindex	Apuntes Universitarios	Perú	Entrevista semi estructurada
Cantillo y Calabria.	2021	AP	Scopus	La Casa del Maestro	Colombia	Entrevistas
Calderón, M., Chávarry, P. y Chanduví, R.	2016	DD	Latindex	Revista Científica Institucional Tzhoecoen	Perú	Cuestionario
Ushiña, G. y Colmenarez, T.	2022	DD	Latindex	Revista Honoris Causa	Ecuador	Cuestionario estructurado
Sevilla, T., Sánchez, S., Nauca, R., Martínez, E. y Vidal, J.	2021	AP	Latindex	Ciencia Latina Revista Multidisciplinar	Perú	Cuestionario
Quiriz, T. y Tobón, S.	2019	DD	Scopus	Ra Ximhai	México	No precisa
Quispe-Pareja, M.	2019	DD	Latindex	Investigación Valdizana	Perú	Cuestionario
Pérez, J., Del Valle, D., Valles, M., Lugo, L. y Nava, N.	2017	AP	Dialnet	Revista Panorama	Venezuela	Cuestionario
Yana, M. y Adco, H.	2018	AP	Scielo	Revista de Investigaciones Altoandinas	Perú	Cuestionario
Digión, L. y Álvarez, M.	2021	AP	Scielo	Apertura (Guadalajara, Jal.)	Argentina	Ficha de Observación
Espinoza, C.	2016	DD	Latindex	Horizonte de la ciencia	Perú	Prueba INNOVA
Zeballos, M.	2020	AP	Scielo	Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0	Argentina	Ficha de Observación
Genovez, W. y Maguiña, J.	2022	AP	Latindex	Polo del Conocimiento	Perú	Revisión bibliográfica
Giraldo, O., Zuluaga, J. y Naranjo, D.	2020	AP	Latindex	Praxis	Colombia	Ficha de Observación
Peniche, R., Mac, C., Guzmán, C. y Mora, N.	2020	DD	Scopus	REICE	México	Entrevista
Salto, M. y Cendón, A.	2019	DD	Latindex	Revista Scientific	Ecuador	Entrevista
Escribano, E.	2018	DD	Scielo	Revista Educación	Costa Rica	No precisa
Chávez, M. y Oseda, D.	2021	AP	Latindex	Ciencia Latina Revista Multidisciplinar	Perú	Cuestionario
Limongi, V.	2022	AP	Latindex	Cátedra	Perú	Cuestionario
Estrada, E. y Mamani, H.	2020	DD	Scielo	Revista INNOVA Educación	Perú	Cuestionario
Lozano, A., Rosales, A. y Giraldo, J.	2019	AP	Dialnet	Panorama	Argentina	Ficha de Observación
Achata, C. y Quispe, Y.	2018	DD	Scielo	Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado	Perú	Rúbrica

Vásquez, C., Vásquez, S., Vásquez-Villanueva, L., Carranza, M. y Terry, O.	2021	AP	Scielo	Horizontes	Perú	Revisión bibliográfica
García-Conislla, E.	2020	DD	Latindex	Investigación Valdizana	Perú	Cuestionario

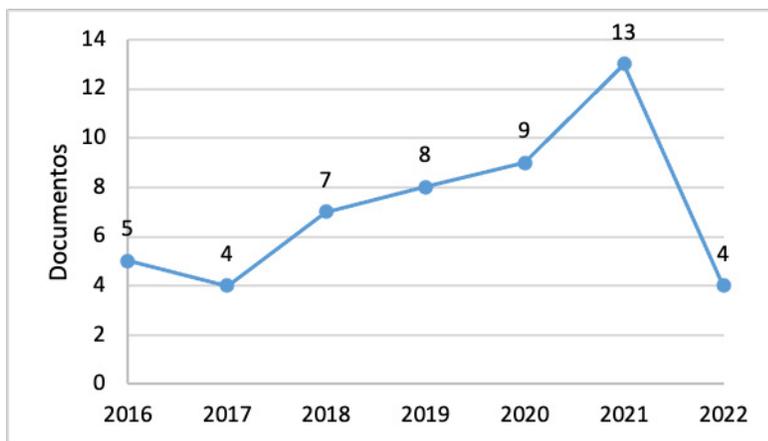
En la *Tabla 1* se muestra la matriz de síntesis que incorpora los resultados de la revisión sistemática una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión de los trabajos elegidos. Mediante el enfoque sistemático de la investigación científica se obtuvo una perspectiva más amplia y organizada para facilitar la lectura y comprensión de la información. A efectos de comparar y discutir, se facilitaron las características fundamentales que ayudaron a la investigación científica y promovieron la representación de los hallazgos.

### 3.1 Frecuencia de publicación por año

Respecto a la producción anual de los artículos seleccionados para la revisión sistemática, en la *Figura 2* se puede apreciar que el año 2021 fue el de mayor predominancia en cuanto a la publicación científica con el 26% (13). Por otra parte, se evidencia un aumento exponencial desde el 2017 hasta el 2021, con un total del 82% (41) de artículos publicados en este periodo.

**Figura 2**

*Frecuencia de Publicaciones por AÑO*



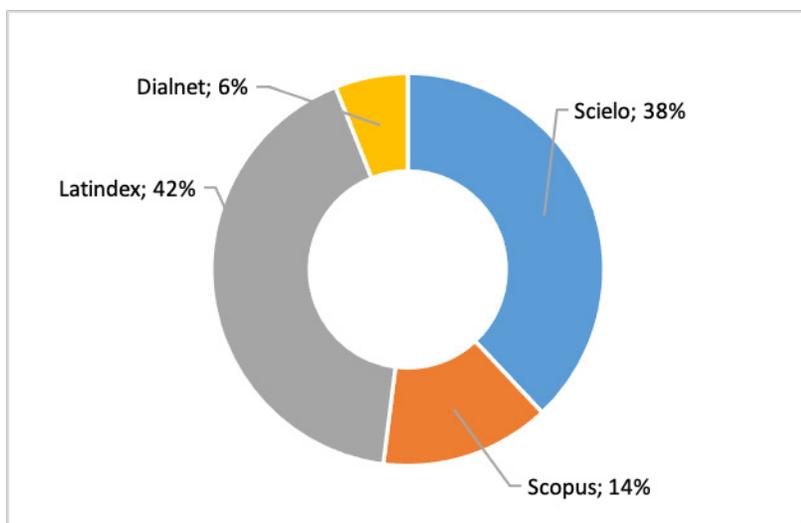
Es importante señalar en este punto que los datos ofrecidos son dinámicos; en concreto, que el abordaje anual de este tema se fundamenta en la necesidad científica de proporcionar una base conectada con el AP y el DD (Puertas et al., 2017; Abanto et al., 2021). No obstante, durante la revisión sistemática de los documentos seleccionados destacan otras temáticas relacionadas con estas variables, como son el desempeño directivo para mejorar la calidad educativa (Cóndor y Remache, 2018), gestión curricular a través del AP (Trujillo, 2021), gestión escolar (Lara et al., 2022), clima y satisfacción laboral (Huaita y Luza, 2019), liderazgo pedagógico (Hidalgo y Orbegoso, 2019) y compromiso organizacional (Estrada y Mamani, 2020), entre otros.

### 3.2 Indexación de los artículos seleccionados

Para la revisión sistemática se consideraron publicaciones en revistas indexadas en los principales motores de búsqueda, en la *Figura 3* se muestra que el 42% (21 artículos) pertenecen a la base de datos de Latindex, un 38% (19 artículos) corresponden a Scielo, el 14% (7 artículos) a Scopus y un 6% (3 artículos) a Dialnet. Estos artículos científicos pertenecen a diferentes líneas temáticas, entre las que figuran 26 (52%) de educación, 12 (24%) correspondiente a ciencias sociales y humanidades, 6 (12%) de psicología educativa y 6 (12%) otras áreas (derecho y ciencias aplicadas).

**Figura 3**

*Indexación de los Artículos Seleccionados*



Aunado a ello, los resultados académicos seleccionados muestran la conexión entre el AP y DD (Huamani, 2017; Agreda y Pérez, 2020; Cantillo y Calabria; 2021). Además, la revisión bibliográfica indica que un excelente AP en las escuelas primarias está vinculado a los factores relacionados de investigación (Genovez y Maguiña, 2022). Consecuentemente, el AP está directamente asociado al DD, observando que los docentes que reciben dicho apoyo reflexionan favorablemente sobre su práctica pedagógica con el fin de gestionar modificaciones que conduzcan al éxito del aprendizaje de los estudiantes (Salto y Cendón, 2019; Guzmán, 2016).

De acuerdo con los hallazgos, la identificación de artículos en el ámbito educativo muestra la problemática actual de las instituciones para la formulación de una estrategia integral de mejora de la gestión educativa (Limongi, 2022). Por su parte, se resalta la importancia de otras áreas como ciencias sociales, psicología educativa y derecho, la cuales permiten representar la gestión directiva de seguimiento basada en paradigmas modernos de elaboración de planes y el control instruccional gerencial, utilizando como punto de referencia el desempeño máximo del docente (Achata y Quispe, 2018; Garcia-Conislla, 2020). Además, impulsar políticas que establezcan un AP que apoye la labor docente, para mejorar en las áreas de desarrollo curricular, gestión de

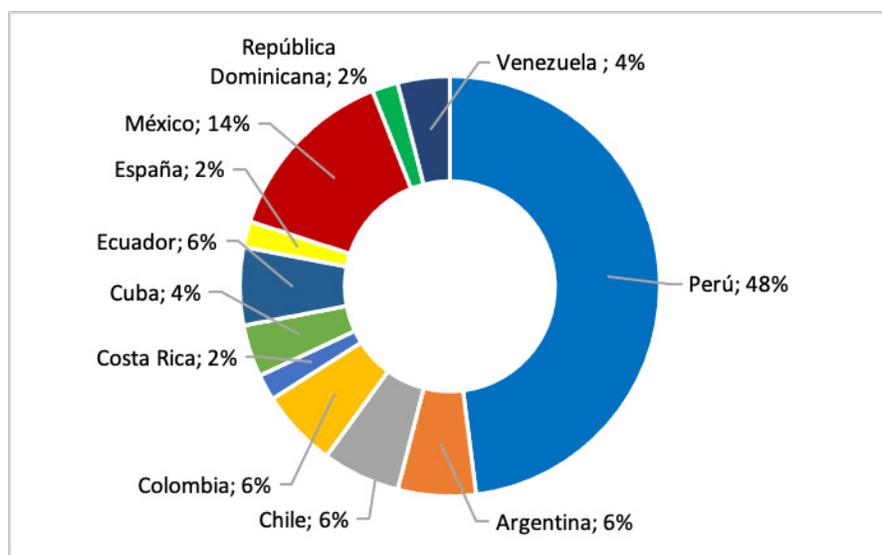
estrategias, integración tecnológica y evaluación formativa (Giraldo et al., 2020; Díaz et al., 2018; Lattanzi y Vanegas, 2020; Reyes, 2016).

### 3.3 Estudios por país de procedencia

En la *Figura 4* se observan los países con mayor producción científica de los artículos seleccionados, ocupando el primer lugar Perú con 48% (24 artículos), seguido México 14% (7 artículos), en tercer lugar, Argentina, Chile, Colombia y Ecuador con 6% (3 artículos) cada uno. Mientras que, Venezuela y Cuba aportan el 4% (2 artículos) respectivamente y Costa Rica, España y República Dominicana el 2% (1 artículo) cada uno. Es importante resaltar que la investigación tiene un enfoque regional, por lo que se incluyeron estudios en mayor proporción de América Latina, ya que sus resultados apoyan la necesidad de investigar sobre el AP y DD que poseen las instituciones educativas en la actualidad en la región (Chávez y Oseda, 2021).

**Figura 4**

*País de Procedencia*



Como resultado de la investigación, Perú ha tenido una trayectoria ascendente que puede ser atribuible a un esfuerzo concertado para fortalecer las características institucionales de la educación de alta calidad, por el bien de la nación y los beneficios que su desarrollo trae a la calidad educativa de los estudiantes (Valencia et al., 2020; Nuñez y Ramos, 2021; Alberca et al., 2021).

Aunado a ello, en el contexto de la realidad mexicana se articulan claramente el significado de las correlaciones del estudio y señalan la importancia del involucramiento directo de los participantes a la hora de apoyar e implementar prácticas que incidan directamente en la mejora de la eficacia de los educadores en el aula (Cordero y González, 2016; Quiriz y Tobón, 2019; Peniche et al., 2020).

Por otra parte, el diagnóstico institucional estratégico es necesario en el Perú, al igual que en Argentina, Chile, Ecuador y Colombia, este análisis debe tomar en cuenta componentes claves para identificar factores cruciales o caracterizar la estructura organizacional en relación con la calidad educativa (Lozano et al., 2019; Mercado y Romero, 2018; Ushiña y Colmenarez, 2022; Giraldo et al., 2020). En consecuencia, es crucial crear un entorno cálido y acogedor para todos los involucrados (docentes y estudiantes) durante el proceso (Calderón et al., 2016; Quispe-Pareja, 2019).

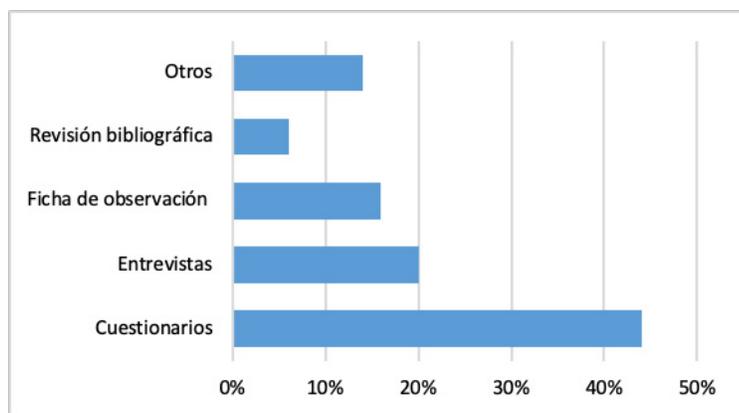
Asimismo, según Pérez et al. (2017) la eficacia del docente es crucial para el crecimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos en el aula. En este sentido, los docentes ponen en acción la preparación, implementación y evaluación de un conjunto de actividades que serán generadas por los estudiantes con la mediación del docente (Galán, 2017). En ese sentido, los docentes también deben tener una amplia formación y preparación para poder impartir una educación que esté a la altura de las normas establecidas por la sociedad (Rosas, 2020; Escribano, 2018; Rojas, 2019).

### 3.4 Tipo de instrumento utilizado

En la *Figura 5* se observa el tipo de instrumentos que utilizaron en los artículos científicos seleccionados, un 44% aplicaron la encuesta, 20% entrevistas, 16% la ficha de observación, 14% otros instrumentos de recolección de datos y 6% revisión documental. Estos datos permiten obtener información con relación al instrumento más utilizado en el AP y DD.

**Figura 5**

*Tipo de Instrumento Utilizado*



Con relación a las técnicas e instrumentos utilizados en los artículos de investigación seleccionados, el cuestionario representa una evaluación fiable. Consecuentemente, el propósito de la evaluación es mejorar la enseñanza en el aula, lo que anima a los docentes a pensar de forma crítica sobre su propia actuación y a realizar los ajustes necesarios a partir de la autoevaluación (Gómez y Valdés, 2019). Asimismo, Zaldivar y Quintal (2021) mediante el uso del cuestionario determinaron que los factores personales tienen una influencia positiva en el

desempeño docente, por encima de los aspectos institucionales, económicos y socio-ambientales. Mientras que Reyes (2016) en su investigación, determinó que existe una relación positiva y significativa entre el DD y las habilidades sociales, desde la perspectiva del estudiante de educación superior.

Por otra parte, en cuanto a la aplicación de entrevistas, los resultados obtenidos se relacionan con la administración universitaria, la interacción entre el docente y los estudiantes y los factores socioculturales. También se incluyen criterios para mejorar el AP en relación con la selección de tutores y las recompensas por su contribución (San Martín, 2021). Según el estudio de Gálvez y Milla (2018) la aplicación de la entrevista mostró que la preparación de un modelo de evaluación docente mejora el desempeño.

Con relación a la aplicación de otros métodos cualitativos (ficha de observación y revisión bibliográfica), el estudio de Zeballos (2020) afirma que la integración de la tecnología en el aula tiene sus ventajas; sin embargo, algunos docentes recelan de la introducción de nuevas herramientas digitales, porque les preocupa que puedan sustituirlos en sus puestos. En consecuencia, es importante plantearse cómo seguir mejorando los métodos de enseñanza que imparten las instituciones (Digión y Álvarez, 2021). Por consiguiente, se considera el servicio educativo como un conjunto de procesos interconectados, cuyo núcleo es el proceso de aprendizaje y enseñanza, y que se articula en torno a una colección de procesos complementarios que contribuyen a producir un servicio educativo de alta calidad con eficacia y eficiencia (Vásquez et al. 2020).

En síntesis, el aporte del AP en el DD ayudará a los docentes a tomar decisiones para su práctica pedagógica, lo que afecta directamente a la calidad de la educación (Yana y Adco, 2018). Es importante mencionar que el trabajo de los docentes ya no es valorado por la sociedad y que en muchos contextos son objeto de críticas por parte de los padres de los estudiantes (Huamán et al., 2021; Auca et al., 2021). En ese sentido, el Ministerio de Educación alienta a los docentes a asumir compromisos mutuamente beneficiosos para mejorar la calidad de su enseñanza, la gestión del aula y los resultados de los estudiantes a través de esfuerzos colaborativos (Espinoza, 2016; Sevilla et al., 2021).

## Conclusiones

La revisión sistemática muestra que existe una conexión entre el AP y el DD, siendo este último el resultado del primero (es decir, que el desempeño de los docentes depende del acompañamiento proporcionado por esta herramienta, por lo que acaban manteniendo una relación positiva y significativa). Esto se debe a que el AP ayuda a disminuir la distancia entre el crecimiento profesional de los docentes y el progreso académico de sus estudiantes, por lo que se considera un componente crucial en los métodos educativos.

Por otra parte, la literatura seleccionada muestra que, si bien es cierto que el acompañamiento al docente, como herramienta y estrategia en su desempeño, juega un papel preponderante en el desarrollo de la educación, no es utilizado adecuadamente por los ejecutores de la educación. Esto se debe a que, para la correcta aplicación de esta herramienta, debe ser de aplicación objetiva,



pero no controladora, teniendo en cuenta los diversos contextos en los que se desenvuelve el educador.

En el análisis de las fuentes del estudio se desprende que existe un amplio abanico de opiniones sobre la conveniencia o no del acompañamiento del docente en sus labores, ya que algunos lo consideran principalmente una forma de supervisión, mientras que otros consideran que abre nuevas vías de crecimiento profesional. Además, la utilización del AP como herramienta útil para el DD se desprende del hecho de que la falta de unificación de criterios decisivos en un método determinado conduce a una ambigüedad en la resolución de conflictos.

Es importante destacar que las limitaciones técnicas y metodológicas en la selección de los materiales de muestra dificultaron la amplitud de esta investigación. La elección de las bases de datos impidió el uso de otras publicaciones con una indicación diferente que habrían mejorado la comprensión del AP y DD a lo largo del periodo de estudio. Por este motivo, se sugiere para futuras investigaciones ampliar su alcance para incorporar más publicaciones con diferentes sistemas de indización o tesis académicas.

## Referencias

- Abanto, J. Rosales, M., y Luna, J. (2021). El acompañamiento pedagógico: una revisión sistémica. *Revista Iberoamericana de la Educación*, (E1). <https://revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/122>
- Achata, C., y Quispe, Y. (2018). El currículo nacional y el desempeño docente. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 7(2), 598-606. <https://doi.org/10.26788/riepg.2018.2.84>
- Agreda, A., y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacio en Blanco*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Aguilera, R., Fuentes, H., y López, O. (2021). Consideraciones sobre las ventajas y desventajas de una revisión sistemática en menos de 500 palabras. *Revista Nutrición Hospitalaria*, 38(4), 876-876. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.03615>
- Alberca, N., Arraiza, J., y Concha, S. (2021). Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en el aprendizaje significativo en instituciones educativas públicas en Perú. *Horizontes Revistas de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 233-245. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000500233&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000500233&script=sci_arttext)
- Aucca, J., Atajo, J., y Visa, S. (2020). Monitoreo, acompañamiento pedagógico y clima institucional en una institución educativa, Cusco 2020. *TecnoHumanismo, Revista Científica*, 1(12), 59-72. <https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo>
- Barreno, J. (2022). Asistencia pedagógica virtual y desempeño docente en tiempos de pandemia en la I.E. Pedro pablo Atusparia de Nuevo Chimbote, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2350-2373. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1654](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1654)
- Calderón, M., Chávarry, P., y Chanduví, R. (2016). Programa de Liderazgo transformacional para mejorar el desempeño docente en institución educativa del nivel primario. *Revista Científica Institucional Tzhoecoén*, 8(2). <https://doi.org/10.26495/rtzh168.219402>
- Cantillo, B., y Calabria, M. (2021). Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de la básica primaria. *La Casa del Maestro*, 1(1), 4-24. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/3789>
- Chávez, M., y Oseda, D. (2021). Influencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en la unidad de gestión educativa local de Santiago de Chuco, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5329-5341. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i4.692](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.692)
- Cóndor, B., y Remache, M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116-131. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

- Cordero, G., y González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 46. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2242>
- Díaz, M., García, J., y Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-29552018000100005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000100005)
- Digión, L., y Álvarez, M. (2021). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con aula virtual en el acompañamiento pedagógico debido al Covid-19. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 13(1), 20-35. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-61802021000100020](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802021000100020)
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 738-752. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Espinoza, C. (2016). Desempeño docente y calidad educativa en las facultades de Ingeniería del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 141-151. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.211>
- Estrada, E., y Mamani, H. (2020). Compromiso organizacional y desempeño docente en las Instituciones de Educación Básica. *Revista Innova Educación*, 2(1), 132-146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.008>
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Gálvez, E., y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- García-Conislla, M. (2020). Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente. *Investigación Valdiviana*, 14(2), 103-111. <https://doi.org/10.33554/riv.14.2.698>
- Genovez, W., y Maguiña, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en la mejora de los aprendizajes de estudiantes de educación primaria. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 910–926. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3769>
- Giraldo, O., Zuluaga, J., y Naranjo, D. (2020). La proyección social una apuesta desde el acompañamiento pedagógico. *Praxis*, 16(1), 77-84. <https://doi.org/10.21676/23897856.3033>
- Gómez, L., y Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>

- Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos Y Representaciones*, 4(2), 285–358. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Hidalgo, B., y Orbegoso, V. (2019). Liderazgo pedagógico de los directivos y desempeño docente. *LEX*, 17(23), 361. <https://doi.org/10.21503/lex.v17i23.1682>
- Huaita, D., y Luza, F. (2018). El clima laboral y la satisfacción laboral en el desempeño docente de instituciones educativas públicas. *INNOVA Research Journal*, 3(8.1), 300-312. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.801>
- Huamán, L., Torres, L., Amancio, A., y Sánchez, S. (2021). Educación remota y desempeño docente en las instituciones educativas de Huancavelica en tiempos de COVID-19. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 45-59. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.692>
- Huamani, F. (2017). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, 2016. *LOGOS*, 7(1). <https://doi.org/10.21503/log.v7i1.1431>
- Lara, J., Campaña, E., Villamarín, A., y Balarezo, C. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: Relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 58-70. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.5>
- Lattanzi, R., y Vanegas, C. (2020). Acompañamiento de prácticas pedagógicas de formación inicial: un self-study a partir del rol como profesora guía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 141-160. <https://doi.org/10.35362/rie8213660>
- Limongi, V. (2022). Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes. *Cátedra*, 5(2), 55-74. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>
- Lozano, Y., Rosales, A., y Giraldo, J. (2019). Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de Educación Media. *Panorama*, 12(23), 6-17. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1191>
- Mercado, S., y Romero, M. (2018). Preuniversitarios populares y/o sociales. El forcejeo curricular entre un modelo crítico y uno técnico para el Acompañamiento Pedagógico de los Tutores-docentes. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(34), 79–98. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734smercado8>
- Núñez, L., y Ramos, M. (2021). El acompañamiento pedagógico en la Educación básica – Perú. *Dataismo*, 1(9), 65-77. <https://doi.org/10.53673/data.v1i9.51>
- Peniche, R., Mac, C., Guzmán, C., y Mora, N. (2020). Factores que Afectan el Desempeño Docente en Centros de Alta y Baja Eficacia en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 77-95. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>

- Pérez, J., Del Valle, D., Valles, M., Lugo, L., y Nava, N. (2017). Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media. *Revista Panorama*, 12(23), 63-72. <https://dialnet.uni-rioja.es/servlet/articulo?codigo=6805692>
- Puertas, P., Ubago, J., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Quiriz, T., y Tobón, S. (2019). Fortalezas y aspectos a mejorar en la evaluación del desempeño docente en México considerando la socioformación y experiencias internacionales. *Ra Ximhai*, 15(1), 101-115. <https://doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.08.tq>
- Quispe, A., Hinojosa, Y., Miranda, H., y Sedano, C. (2021). Serie de redacción científica: Revisiones sistemáticas. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 14(1), 94-99. <http://cmh-naaa.org.pe/ojs/index.php/rcmhnaaa/article/view/906>
- Quispe-Pareja, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(1), 7-14. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>
- Reyes, M. (2016). Relación entre habilidades sociales y desempeño docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 17-31. <https://doi.org/10.19083/ridu.10.465>
- Rojas, Y. (2019). Estrategia de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño de los docentes de la zona rural de Pomalca. *Revista Científica Epistemia*, 3(1), 72-81. <https://doi.org/10.26495/re.v1i1.1045>
- Rosas, E. (2020). Liderazgo pedagógico directivo y desempeño docente en una Institución Educativa de Lima Metropolitana: Pedagogical leadership of the school principal and teaching performance in an educational institution in metropolitan Lima. *Revista Conciencia EPG*, 1(1), 53-63. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.1-1.5>
- Salto, M., y Cendón, A. (2019). Incidencia del Desempeño Profesional del Docente de Educación Inicial. *Revista Scientific*, 4(13), 160-181. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.8.160-181>
- San Martín, D., San Martín, R., Pérez, S., y Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Sevilla, T., Sánchez, S., Nauca, R., Martínez, E., y Vidal, J. (2021). Acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(4), 4430-4447. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i4.630](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.630)

- Trujillo, M. (2021). Acompañamiento pedagógico para el desarrollo de la gestión curricular. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 247–267. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.247-267>
- Ushiña, G., y Colmenarez, T. (2022). Acompañamiento pedagógico de la gestión directiva en la mejora del desempeño docente. *Revista Honoris Causa*, 14(1), 95–108. Recuperado a partir de <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/100>
- Valencia, A., Ledesma, M., y Guevara, H. (2020). Acompañamiento pedagógico en la formación de los docentes de la Institución Educativa República de Bolivia, Perú. *Alpha Centauri*, 1(2), 15-29. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i2.9>
- Vásquez, S., Vásquez, S., Vásquez, L., Carranza, M., Vásquez-Villanueva, C., y Terry-Ponte, O. (2021). Liderazgo pedagógico y el desempeño docente: La imagen de instituciones educativas privadas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 178-194. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.166>
- Yana, M., y Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137-148. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S231329572018000100013&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S231329572018000100013&script=sci_abstract)
- Zaldivar, M., y Quintal, S. (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>
- Zeballos, M. (2020). Acompañamiento Pedagógico Digital para Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 192–203. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.164>

Copyright (2023) © Nelda Vela Shupingahua



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

# **Análisis de las políticas formativas duales en centros de trabajo asociados a las administraciones públicas**

## *Analysis of dual training policies in work centers linked to the public administrations*

Fecha de recepción: 2022-10-06 • Fecha de aceptación: 2023-07-10 • Fecha de publicación: 2023-09-10

**Manuel Rial Costa<sup>1</sup>**

Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico

[manuel.rial@doctorado.unib.org](mailto:manuel.rial@doctorado.unib.org)

<https://orcid.org/0000-0002-2309-7576>

**Sandra Rial Costa<sup>2</sup>**

IES Fonmiñá, España

[sandra.rial.costa@gmail.com](mailto:sandra.rial.costa@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6642-2220>

**Gregorio Sánchez Oropeza<sup>3</sup>**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

[gresan1960@gmail.com](mailto:gresan1960@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2594-7092>

### **Resumen**

Las administraciones públicas reciben anualmente un alumnado en prácticas que viene derivado de una formación dual: formativa en el centro educativo y práctica en la administración. Su demanda ha crecido propiciada por las exigencias de las empresas de personal formado, motivando que no sólo estas, sino también las administraciones públicas se involucren en la creación de planes formativos que acerquen al alumnado a la realidad laboral, chocando frontalmente con aspectos que deben

considerarse en el diseño de la acción formativa que debe ser acorde con las necesidades del alumnado y los requisitos exigidos por la administración que lo acoge durante su etapa formativa. Las carencias observadas en los tutores asignados al alumnado en prácticas son un obstáculo inicial, en relación a la formación requerida, supliendo esta falta con su experiencia profesional.

Seguido del propio alumnado que precisa adquirir una serie de competencias, lo que conlleva que la formación, lejos de estandarizarse, se individualice, adaptando la misma a los requerimientos y necesidades del propio alumnado. Teniendo todo esto en cuenta, el artículo analizará las acciones formativas que en este sentido se han llevado a cabo en las administraciones públicas a lo largo de los últimos 30 años.

**Palabras clave:** formación dual, competencias educativas, administración pública, formación, aprendizaje activo

### **Abstract**

Public administrations annually receive internships that are derived from dual training: training in the educational center and internship in administration. Its demand has grown due to the demands of companies for trained personnel, motivating not only these, but also public administrations to become involved in the creation of training plans that bring students closer to the reality of work, colliding head-on with aspects that must be considered. In the design of the training action that, on the one hand, must be in accordance with the needs of the students and the requirements demanded by the administration that welcomes them during their training stage. The deficiencies observed in the tutors assigned to the students in practices are an initial handicap, in relation to the required training, supplying this lack with their professional experience.

Finally, the students themselves, who need to acquire a series of skills, which means that the training, far from being standardized, is individualized, adapting it to the requirements and needs of the students themselves. Taking all this into account, the article will analyze the training actions that in this sense have been carried out in public administrations over the last 30 years.

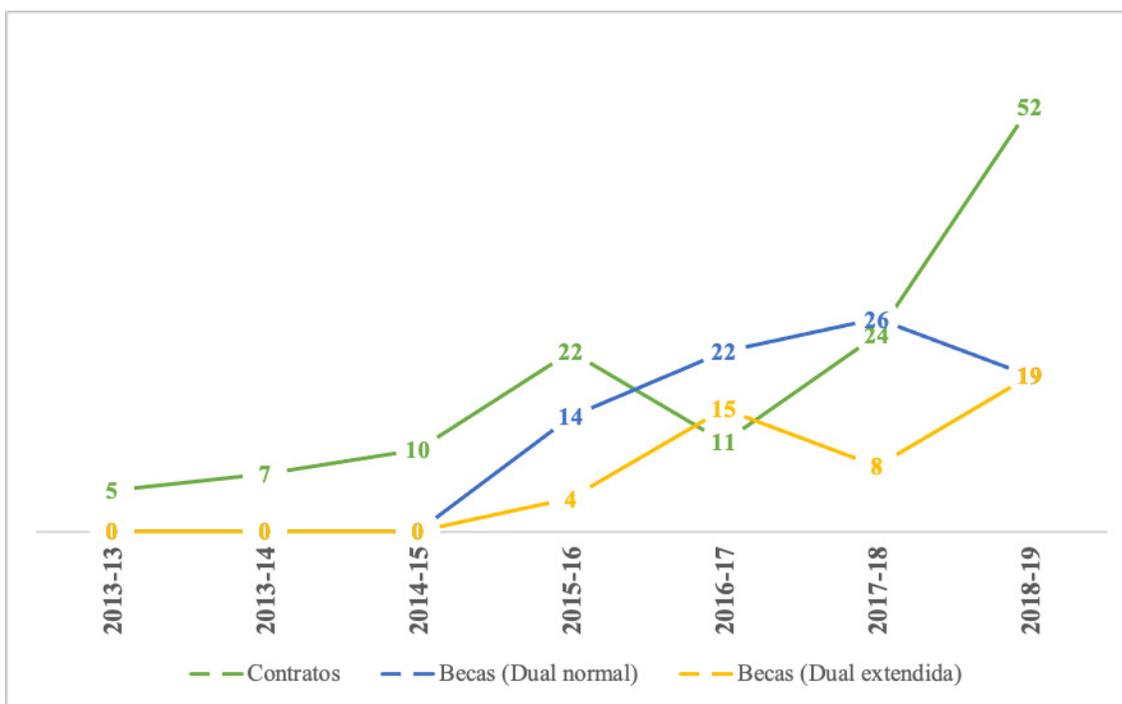
**Keywords:** dual training, educational skills, public administration, TWC Training Work Centers, active learning

## Introducción

La educación dual (educacionyfp, s.f.) ha llegado para implantarse en todos y cada uno de los niveles educativos, donde se requiere una formación complementaria que refuerce la adquisición de las competencias en materia educativa (educagob, s.f.) entre el alumnado que se encuentra realizando la misma (Gobierno Vasco, 2008). Con el fin de favorecer a este nuevo modelo educativo se ha dirigido desde las diferentes comunidades autónomas, en consonancia con el Gobierno de España, la aplicación de programas formativos reforzados mediante la concesión de becas que garanticen que el alumnado pueda formarse a la vez que refuerza los conocimientos adquiridos, gracias a la observancia de un complemento laboral, tal y como recoge la *Figura 1*.

**Figura 1**

*Acción formativa FP Dual*



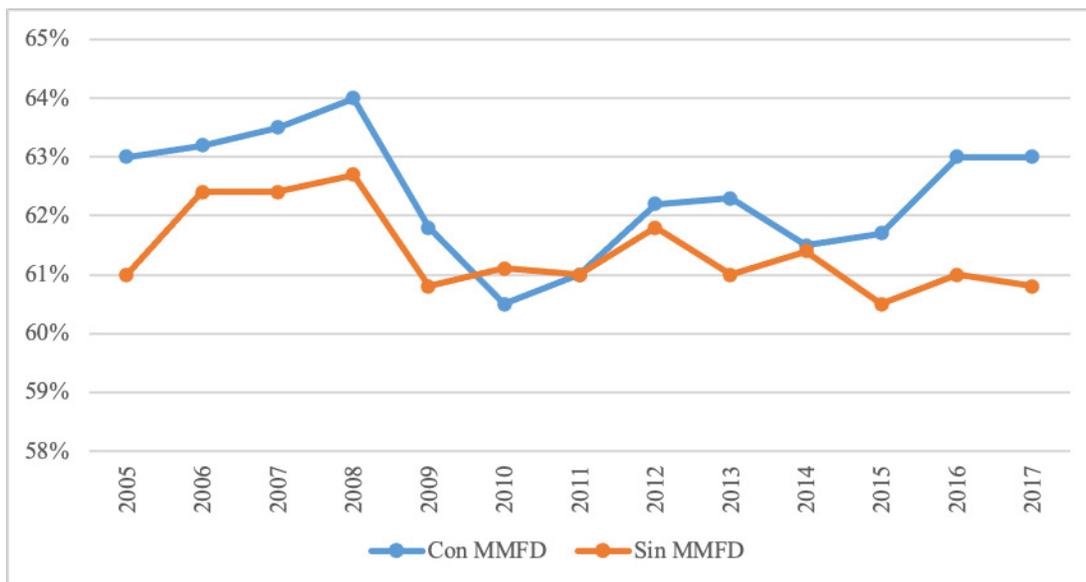
*Nota. La figura muestra la evolución de las acciones formativas externas realizadas por el alumnado de FP Dual del CF Somorrostro de Muskiz-País Vasco en la que se aprecian la evolución y cambio en los diferentes tipos de acceso a la formación en centros de trabajo. Fuente: Elaboración propia (2022) a partir de datos del Somorrostro (2018)*

Desde finales del Siglo XX la empresa ya no sólo a nivel nacional, sino también a nivel mundial, viene demandado profesionales cualificados y debidamente formados, motivo por el cual se ha llegado a una aproximación entre instituciones educativas y centros laborales (camara.es, 2022), propiciando la aparición de un nuevo modelo formativo de carácter mixto, donde el alumnado no sólo recibe formación teórica, sino que al mismo tiempo se ejerce y se pone en valor los conocimientos teóricos adquiridos trasladándolos a la práctica laboral. En la *Figura 2* se recoge la

evolución del Modelo Mejicano de Formación Dual, apreciando cómo la demanda aumenta entre el alumnado que opta por acogerse a una formación MMFD (Modelo Mejicano de Formación Dual).

**Figura 2**

*Evolución del Modelo Mejicano de Formación Dual (MMFD)*



*Nota. Porcentaje de centros acogidos al Modelo Mejicano de Formación Dual (MMFD) entre los años 2005 y 2017 respectivamente. Tomado de Zamora-Torres y Thalheim (2020).*

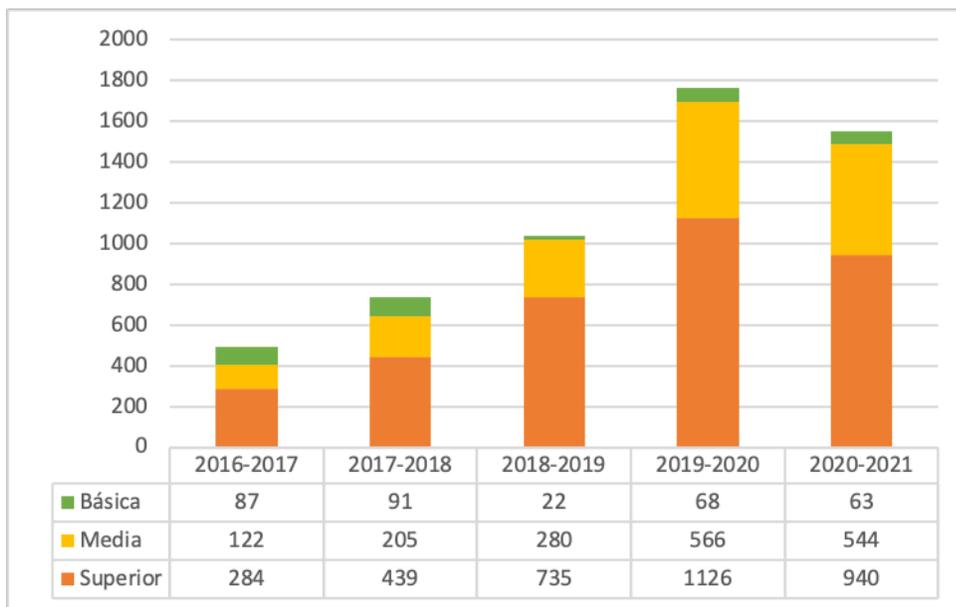
Si bien inicialmente este modelo formativo se ha puesto en práctica en la educación de carácter reglada, contemplada por el Ministerio de Educación en centros acreditados para tal fin y de su dependencia, la misma se ha trasladado en las últimas décadas al sector formativo no reglado (Abuín, 2022) lo que ha propiciado que desde el Ministerio de Trabajo y las diferentes consejerías afines de los gobiernos autonómicos españoles, se llevasen a cabo diferentes convenios que han derivado en la consideración efectiva de esta formación dual. Esto trajo consigo la necesidad del reconocimiento de los módulos formativos realizados por el alumnado en la formación no reglada, con el fin de que los mismos se convaliden en módulos formativos reglados. Esto ha abierto la vía de mejora y excelencia formativa del alumnado dentro del sistema educativo reglado, mediante la posibilidad de promocionar la realización de ciclos formativos, vetados inicialmente por no contar con la formación exigida para su realización.

A este modelo formativo dual se han sumado en los últimos años las administraciones públicas más cercanas al ciudadano, se refiere a las diputaciones (CARM, 2022) y ayuntamientos, gracias, en parte, a la promoción de diferentes planes agrupados que han favorecido el acceso de jóvenes (edades comprendidas entre 16 y 25 años) y no tan jóvenes (edades superiores a los 25 años, con diversidad de titulaciones que van desde la FPB (Formación Profesional Básica), CCFF (Ciclos Formativos) tanto medios como superiores y grados universitarios. Esto ha motivado la alta demanda de formación dual, tal y como recoge la *Figura 3* que muestra la demanda

en la Comunidad Autónoma de Galicia y la *Figura 4* relativa a la demanda a nivel de España respectivamente y referidas a los cursos 2016 a 2021.

**Figura 3**

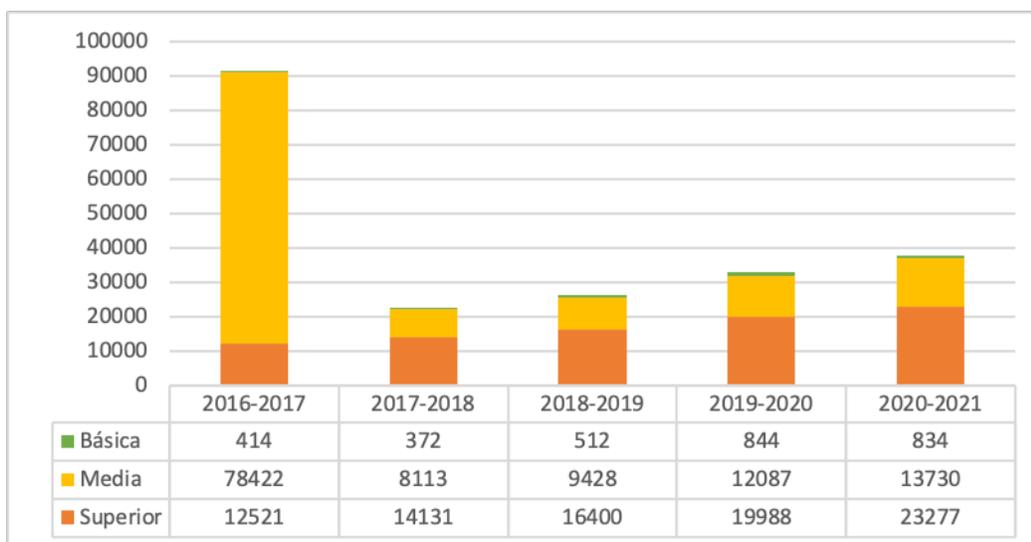
*Evolución del Número de Estudiantes Matriculados en FP Dual en Galicia*



*Nota. Elaboración propia a partir del Observatorio de la Formación Profesional (2023)*

**Figura 4**

*Evolución del Número de Estudiantes Matriculados en FP Dual en España*



*Nota. Elaboración propia a partir del Observatorio de la Formación Profesional (2023)*

Dada la diversidad de oferta existente a nivel de educación reglada como no reglada, cabe preguntarse si la misma es o no efectiva (González, 2021), si las competencias que pretenden sean alcanzadas por el alumnado, y tras su realización se logran y en qué grado, si los planes diseñados requieren o no de modificaciones puntuales, o, por el contrario, precisan de mejoras sustanciales que permitan, tras acometer las mismas, mejorar la oferta académica en base a la observación de la adaptación de las condiciones de realización a la propia idiosincrasia del alumnado que accede a las mismas, transformar el currículo a nivel individual y personal. Además, debe determinarse si el personal, en este caso de la función pública, cuenta con la formación adecuada para ejercer las funciones de tutorización dentro de una formación dual activa, donde el alumnado pasa a ser el centro de la acción y el docente-tutor un guía y referente que condicionará al alumnado en aspectos personales y formativos (Jofré, 2009).

### 1.1 Contextualización inicial

A nivel legislativo la educación española ha vivido en los últimos 150 años dos períodos bien diferentes. El primero se corresponde con la tapa preconstitucional, la legislación en vigor ha contado con el tiempo más que suficiente, para asentarse. En el segundo período, coincidente en el tiempo con la historia constitucional reciente, se observan continuos cambios legislativos, en gran medida propiciados por los cambiantes modelos políticos, visiones partidistas y contenido electoralista (Viñao & Frago, 2002).

Así tras cien años de legislación educativa en la que la Ley Moyano (Montero, 2009) definió e implantó un modelo en el que el docente era el centro del proceso educativo y donde el sistema de transmisión del aprendizaje consistía en clases de corte memorístico, lo que llevaba a una interiorización de los contenidos gracias a incesantes repeticiones de los mismos se pasó en los años 70 del Siglo XX a un cambio propiciado por la promulgación de la Ley Villar Palasí (BOE. es, 1970), que llevó a la estructuración de la educación en una serie de niveles, donde la edad y la madurez determinaban el paso de una a otra, pero sin modificar un aspecto tan fundamental como la metodología de transmisión del conocimiento, manteniendo el sistema memorístico de la legislación previa.

El cambio de régimen político a uno nuevo de corte constitucional propició la necesidad de una serie de cambios impuestos desde las nuevas instituciones, con el fin de acercarse a los requisitos demandados por organismos a los cuales pretendía el nuevo régimen acceder: Unión Europea y OCDE, los cuales orientaron el cambio y giro hacia nuevos modelos educativos de corte más social (del Castillo, 2018).

La última de las legislaciones educativas promulgadas y observadas es la LOMLOE (BOE. es, 2020). Esta refuerza, más si cabe, una educación en la que las metodologías activas son el eje vertebrador de la misma, lo que conlleva a un cambio de rol no sólo a nivel docente, sino también a nivel de alumnado. Y es que el docente pasa de ser el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje a ser un mero observador, guía, conductor y proporcionador (Martí et al., 2010), mientras que el alumnado adquiere el rol central en dichos procesos, formando parte de los mismos en cuanto que dirige su propia formación gracias al refuerzo de competencias y

habilidades, las cuales le serán requeridas en un futuro próximo en el que acceda al mercado laboral.

No será hasta el último cuarto del pasado siglo en que se observa una fractura entre la educación reglada que adoptó un currículo inflexible, propiciando una transmisión del conocimiento y las necesidades formativas alejadas de lo que el mercado laboral requería: una mano de obra formada, cualificada y especializada en ámbitos a donde no alcanzaba la formación reglada (Río, 2020).

Ante esta situación, ambos sectores, el educativo y el laboral, acercaron posturas (addingplus, 2022) lo cual propició la aparición de un nuevo modelo formativo mixto, denominado formación dual (Hernández y Sánchez, 2017). Gracias al nuevo modelo el alumnado se encuentra facultado para alcanzar las competencias profesionales, motivado, en parte, a llevar a cabo un trabajo en consonancia con el aprendizaje para su posterior aplicación en aquel sector o familia profesional hacia la cual ha orientado su formación personal.

El buen funcionamiento y el de habilidades y capacidades (Webdelmaestrocmf, 2022), así como la experiencia en modelos previos, ha servido para el nuevo modelo formativo, enfocado al mercado laboral privado, sirviese de modelo para nuevos ámbitos laborales, en concreto al relativo a la función pública.

Y es que la función pública, tradicionalmente deficitaria de personal altamente cualificado, capaz de abordar su actividad cotidiana desde el mismo instante de la toma de posesión de su cargo como personal funcionario o laboral, se ha visto abocada a invertir tiempo y dinero en la formación inicial del mismo, con el fin de garantizar resultados a corto, medio y largo plazo (BOE.es, 2017).

De ahí la necesidad de llevar a cabo una colaboración, inicialmente entre universidades y la propia administración, con el fin de que el alumnado de los últimos años de carrera realizase prácticas no remuneradas en la administración. El fin de la misma es el participar del conocimiento en el funcionamiento interno y gestión de expedientes de índole administrativo, pues dicho alumnado contaba a nivel formativo con la experiencia que podía aportarle su tutor/a, mientras el alumnado reportaba nuevos enfoques a los problemas planteados y dar soluciones a los mismos.

## 1.2 Las soluciones aportadas como modelos formativos

Actualmente se han desarrollado nuevos modelos de colaboración entre los centros formativos y los centros de trabajo (Fundación PWC, 2020) que han facilitado la apertura no sólo a otros niveles educativos, tal y como ocurre con la formación profesional a través de los ciclos de FPB (Formación Profesional Básica), los CCMM (Ciclos Medios) y los CCSS (Ciclos Superiores), en lo relacionado con la formación educativa reglada y las EET (Escuelas Taller/*Obradoiros de Empleo*) en cuanto a la formación no reglada, sino también hacia soluciones-programas de eliminación de la barrera experiencia-contratación como ocurre con los programas *Primera experiencia* y *Plan concellos*. La *Tabla 1* recoge las características de cada uno de los modelos determinando quién lo promueve, hacia quién se dirige y la temporalización de los mismos (Foro Económico de Galicia, 2016).

**Tabla 1***Temporalización de la Oferta Educativa dual en los Centros de Trabajo*

Organismo	Dirigida a	Duración (meses)
Universidades	Grados/Licenciados	3
Adm. Educación	FPB	2
Adm. Educación	Ciclos Medios	2
Adm. Educación	Ciclos Medios	2
Adm. Provincial	Plan Concellos <sup>1</sup>	6
Adm. Provincial	Plan Concellos <sup>2</sup>	6+6
Adm. Provincial	Primera Experiencia	12
SEPE/INEM	Escuelas Taller/Obradoiros	9-12

*Nota. El Plan Concellos<sup>1</sup> deriva del Plan Concellos<sup>2</sup>. Este último contaba con un desempeño formativo de 6 meses prorrogables a otros 6, desempeñando en ambos períodos la formación en el mismo centro laboral y con funciones semejante, el objetivo perseguido consistía en reforzar el aprendizaje recibido en el primer período, esta vez sin apoyo de personal docente. En el caso del Plan Concellos<sup>1</sup> se ha reducido a la mitad la temporalización.*

Como puede apreciarse en la misma, la temporalización de la formación en los centros de trabajo sigue un patrón que vincula la misma al tipo de formación educativa recibida. Así, la formación reglada observa un período de prácticas externas en la empresa o administración que no suele superar los tres meses de formación, aunque esta en ocasiones se extiende a lo largo de la realización del grado y trasladada a dos o más cursos, siendo la norma de su realización la de los dos últimos, preestableciéndolo en el propio currículo a nivel de grado o master.

Con todo y a nivel formativo cabría preguntarse: ¿cuál de todas las acciones formativas se adapta mejor a las necesidades no sólo del alumnado sino también de la empresa que actúa como centro formativo? (Vera, 2021). ¿Alguna de estas acciones formativas mejora la interiorización de contenidos garantizando la adopción de competencias y destrezas al alumnado que se está formando?

Con el fin de determinar si existe alguna relación entre la formación recibida y la temporalización de la misma se procede a plantear una serie de objetivos, los cuales han sido analizados en base a una estadística gracias a los datos proporcionados por la propia administración. Dicho análisis permitirá determinar la existencia o ausencia de dicha relación.

### 1.3 Análisis de resultados vs. contexto de la práctica laborales

El estudio de la problemática expuesta requiere de un análisis estadístico de la situación, lo que ha llevado a cuestionarse si tomar como muestra a analizar al conjunto total del alumnado participante en los últimos 14 años en la formación práctica laboral, o si por el contrario extraer sobre esta población objetivo una muestra representativa (Parra, 2022). En la *Tabla 2* se recoge la relación existente población-muestra para un nivel de confianza determinado y un error

cometido estandarizado del 5%, con el fin de determinar qué llevar a cabo, si extraer una muestra representativa, o, por el contrario, contemplar al conjunto de la población estudiada.

**Tabla 2**

*Relación Población-Muestra*

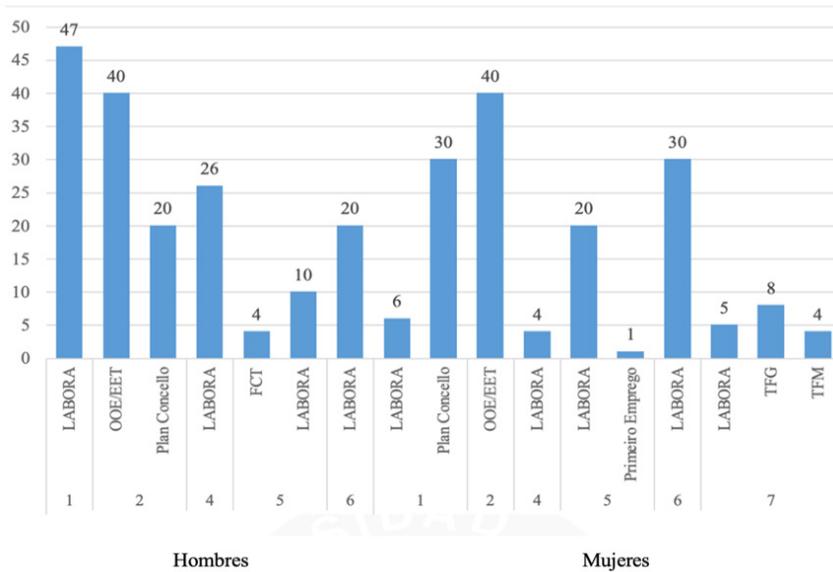
Población		Muestra <sup>1</sup>		% Extraído
N	315	99%	215	68,25%
		95%	174	55,24%
		90%	174	55,24%
		85%	126	40%
		80%	109	34,6%

*Nota. La columna relativa a la Muestra<sup>1</sup> analiza la cantidad de individuos que deberán participar en el estudio vs. nivel de confianza para un 5% de error cometido. La columna relativa al %Extraído indica el porcentaje entre la población estudiada y la población total. A menor nivel de confianza, menor extracción y por lo tanto menor representatividad.*

Dado que la población objetivo de estudio no es excesivamente grande -inferior a los 400 casos- se ha adoptado como decisión analizarla en toda su extensión sobre los datos de participación en los programas formativos que ha proporcionado la administración local. Sobre la misma se han llevado a cabo una serie pruebas y test estadísticos, lo que permitió la obtención de unos resultados que han servido para reafirmar la adopción de la hipótesis nula, o, por el contrario, adoptar la hipótesis alterna sobre una de las hipótesis planteadas en el estudio (Isern y Soler, 1998). La *Figura 5* recoge la distribución del alumnado participante en la muestra analizada en función de los *items* Plan Formativo-Estudios.

**Figura 5**

*Alumnado por Plan de Estudios y Estudios realizados vs. Género*

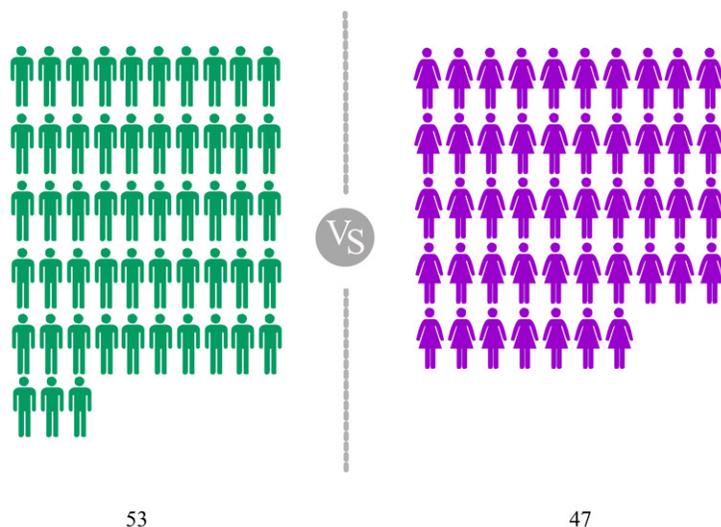


*Nota. La codificación se corresponde con estudios realizados: 1=No posee, 2=EGB, 3=ESO, 4=FP I/Ciclo Medio, 5=FP II/Ciclo Superior, 6=Bachillerato, 7=Estudios universitarios.*

En lo relativo a la determinación de una posible relación entre el género de los participantes y la participación en los diferentes programas/planes formativos duales, puede afirmarse la inexistencia de la misma, ya que tal y como refleja la *Figura 6* puede observarse la existencia de una paridad proximal entre los participantes en función del género de los mismos.

**Figura 6**

*Participación en los Programas vs. Género*



*Nota. Los valores de cada género reflejan el porcentaje de los mismos, 53% en el caso de hombres y 47% en el de mujeres.*

#### 1.4 Objetivos planteados

El objetivo general planteado en el estudio ha consistido en analizar cuál de todas las propuestas formativas FCT se adapta mejor al bipolo educativo-formativo vs. educativo-práctico en el que se han visto inmersos alumnado y empresa como centro de formación laboral.

De dicho objetivo han emanado una serie de objetivos específicos, los cuales se describen a continuación:

- I. Determinar la existencia de relaciones entre el grado de competencias adquirido y la temporalización del programa educativo realizado.
- II. Constatar la incidencia directa entre falta de formación de los tutores y la formación práctica del alumnado en los centros laborales.
- III. Comprobar si las propuestas formativas van encaminadas a preparar al alumnado, facilitando su ingreso en el ámbito laboral.
- IV. Analizar el diseño de la FCT vinculada a la formación dual, descartándola como un modelo educativo sujeto a una moda.
- V. Buscar la relación entre la tipología formativa educativa y los diferentes modelos de FCT.
- VI. Estudiar el grado de satisfacción del alumnado tras la realización de la fase de FCT vs. ámbito de estudios realizados.

## Metodología

El presente estudio se ha focalizado en el análisis de la información relativa al alumnado formado a través de diferentes planes duales en colaboración con la administración pública local (ayuntamientos). Dada la dificultad de acceder a información relativa a la temática analizada, se procede a dirigir el estudio centrándolo en un ayuntamiento que ha accedido a colaborar, poniendo a disposición de los autores del artículo la documentación administrativa vinculada a los diferentes planes formativos estudiados: *Plan Labora*, *Obradoiros de Empleo/Escuelas Taller*, *Plan Concellos*, *Primeiro Empleo*, Prácticas Máster, Prácticas Grado.

Teniendo esto en cuenta, se determina que el número de participantes en los diferentes planes asciende a 315, de ahí que la muestra que debe analizarse para un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% sea de 174 individuos (surveymonkey, s.f.). Con el fin de mejorar el nivel de confianza y poder extrapolar los resultados a otros ayuntamientos, se opta por analizar en toda su extensión los 315 expedientes a los que se ha podido acceder.

### 2.1 Particularidades de la muestra estudiada

Teniendo en cuenta lo expuesto con anterioridad se ha optado por enfocar el estudio estadístico sobre una muestra representativa que, dados los condicionantes ya indicados, ha llevado a determinar que la misma coincida con el total de expedientes manejados.

Dicha muestra viene determinada por la participación del ayuntamiento en diferentes planes formativos duales, gracia a la firma de convenios de colaboración formativa entre dicha institución y otras tales como: SEPE (Servicio Público de Empleo), Universidades (de Galicia y otras comunidades autónomas de España), centros de Formación Profesional dependientes de la *Consellería* de Educación del Gobierno Autónomo de Galicia.

Con el fin de aclarar la procedencia del alumnado, tal y como se recoge en la *Tabla 3*, se ha llevado a cabo la descripción respecto a la idiosincrasia de cada plan y la relación entre el alumnado y su nivel educativo, así como, si el mismo ha sido tutorizado por profesionales internos (de la propia administración local) o del centro de referencia y el nivel educativo del mismo.

**Tabla 3**

*Alumnado Participante de los Diferentes Planes Formativos Duales*

Plan al que se han acogido	Número Individuos	Institución promotora	Género <sup>1</sup>	Estudios realizados <sup>2</sup>	Tutorizado <sup>3</sup>	Nivel EducativoTutor <sup>3</sup>
LABORA	5	Gobierno	2	7	0	0
LABORA	20	Gobierno	2	5	0	0
LABORA	10	Gobierno	1	5	0	0
LABORA	4	Gobierno	2	4	0	0
LABORA	26	Gobierno	1	4	0	0
LABORA	30	Gobierno	2	6	0	0
LABORA	20	Gobierno	1	6	0	0
LABORA	6	Gobierno	2	1	0	0
LABORA	47	Gobierno	1	1	0	0
TFM	4	Adm. Educación	2	7	1	-2
TFG	8	Adm. Educación	2	7	1	-1
FCT	4	Adm. Educación	1	5	1	3
Plan Concello	20	Adm. Educación	1	2	1	1
Plan Concello	30	Adm. Educación	2	1	1	1
Primeiro Empleo	1	Adm. Educación	2	5	1	3
OOE/EET	40	UE	1	2	1	3
OOE/EET	40	UE	2	2	1	3

*Nota. Codificación de las columnas*

<sup>1</sup>Género 1=Hombre, 2=Mujer;

<sup>2</sup>Estudios N/A=No cuenta con estudios; 1=EGB (Educación General Básica); 2=ESO (Educación Secundaria Obligatoria); 3=FPB (Formación Profesional Básica); 4=CM/FP1 (Ciclo Medio/Formación Profesional I); 5=CS/FP2 (Ciclo Superior/Formación Profesional 2); 6=Bachillerato; 7=Estudios Universitarios (Diplomatura, Licenciatura, Grado, Máster, Doctorado). Fuente: Elaboración propia (2022)

<sup>3</sup>El 0 indica que el alumnado está siendo tutorizado por su centro de referencia. El 1 indica que el alumnado cuenta con un tutor en el centro de prácticas.

## 2.2 Las pruebas estadísticas realizadas

Con el fin de analizar la muestra estudiada se ha observado la aplicación de una serie de pruebas estadísticas, la cuales se describen a continuación:

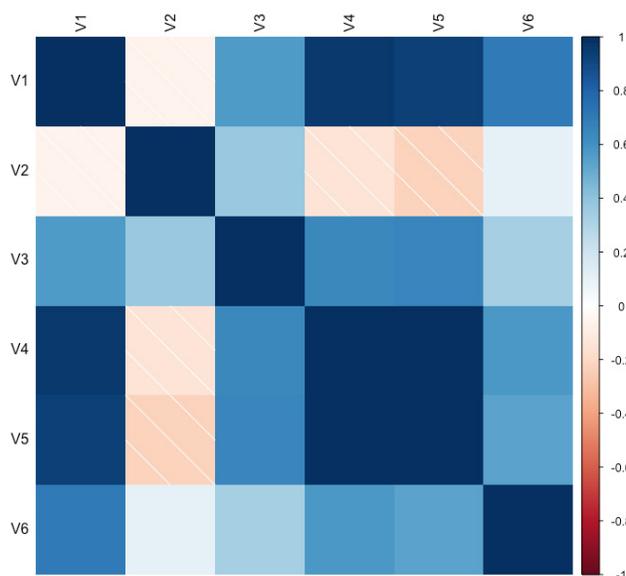
- Test de normalidad muestral: cuyo fin es determinar si la muestra se ajusta a una distribución normal y por lo tanto poder aplicar pruebas como la de Shaphiro-Wilk, para muestras inferiores a 50 individuos o la de Kolmogorov-Smirnov (Stack Exchange, 2010) para el caso de que la muestra sea superior a 50 individuos.
- Contraste de hipótesis (HALWEB, s.f.): que determinará si para cada una de las hipótesis relacionadas con los objetivos deberá adoptarse la hipótesis nula, o si, por el contrario, deberá adoptarse la alternativa.
- Análisis de covarianza (Molinero, 2002) entre las diferentes variables intervinientes en el estudio, con el fin de constatar la existencia de relación entre alguna de las mismas.

## Resultados

Para el objetivo 1 se constata la no existencia de una relación directa entre las variables agrupadas, tal y como muestra la *Figura 7*. Además, el p-valor asociado al contraste de hipótesis realizado sobre la variable objetivo es superior a 0.05 (0.504), por lo que lleva a observar la hipótesis nula, es decir,  $H_0$ =No existe relación alguna entre el grado de competencias adquirido y la temporalización del programa educativo realizado, en detrimento de la hipótesis alternativa  $H_1$ =Existe relación alguna entre el grado de competencias adquirido y la temporalización del programa educativo realizado

**Figura 7**

*Representación de la Matriz de Correlaciones de las Variables Agrupadas V1 a V6*



*Nota. Elaboración propia mediante aplicación de la librería gclus v.1.3.2. de R-Studio (Cran, 2019)*

Para el objetivo 2 se observa que el p-valor=0,000 por lo que se rechazará  $H_0$ =La falta de formación de los tutores no incide directamente en la formación práctica del alumnado, adoptando por lo tanto  $H_1$ =La falta de formación de los tutores incide directamente en la formación práctica del alumnado. Además, debe considerarse que apenas existe una relación entre la falta de formación del tutor y el nivel de estudios del alumnado, ya que el primero cuenta con la experiencia relativa al

puesto y funciones que desempeña, algo que debe alcanzar el alumnado en formación, tal y como refleja la *Tabla 4*.

**Tabla 4**

*Correlación de las Variables Nivel del tutor y Competencias Alcanzadas por el Alumnado*

Correlación
cor (datos\$Nivel_tutor, datos\$Competencias) [1] 0.1669397

*Nota. Elaboración propia mediante uso de función cor () R-Commander*

Mientras que para el objetivo 3 puede determinarse, teniendo en cuenta los resultados obtenidos mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, que la distribución de V3 es normal con la media de 368 y la desviación estándar 541,260, pero dado que el grado de significancia es 0,000 para el p-valor inferior a 0,05 lleva a rechazar la hipótesis nula  $H_0$ =Las propuestas formativas no van encaminadas a preparar al alumnado para su ingreso en el ámbito laboral, optando por aceptar la hipótesis alternativa formulada, que en el caso que nos ocupa se corresponde con:  $H_1$ =Las propuestas formativas van encaminadas a preparar al alumnado para su ingreso en el ámbito laboral.

En relación con el objetivo 4, los resultados del test de Kolmogorov-Smirnov motivan el rechazo de  $H_0$ =El diseño de la FCT no va vinculada a la formación dual descartándola como un modelo educativo de moda, adoptando pues la hipótesis alternativa  $H_1$ =El diseño de la FCT va vinculada a la formación dual descartándola como un modelo educativo de moda, ya que para la distribución de V4 es normal con la media 234 y la desviación estándar 722,611 siendo el p-valor inferior a 0,05.

Al igual que en los dos objetivos precedentes, para el objetivo 5 se rechaza  $H_0$ =No existe relación entre la tipología formativa educativa y los modelos de FCT, adoptando pues la hipótesis alternativa  $H_1$ =Existe relación entre la tipología formativa educativa y los modelos de FCT, ya que la distribución de V5 es normal con la media 22 y la desviación estándar 76,217 siendo el p-valor asociado muy inferior a 0.05.

Finalmente, en el objetivo 6 debe rechazarse  $H_0$ =El alumnado no se encuentra satisfecho con la fase de FCT y el ámbito de estudios realizados, adoptando  $H_1$ =El alumnado se encuentra satisfecho con la fase de FCT y el ámbito de estudios realizados, debido a que la distribución de V6 es normal con la media 6 y la desviación estándar 14,076 y su p-valor asociado inferior a 0,05.

En todos y cada uno de los objetivos analizados se han observado que las distribuciones de las variables muestran significaciones asintóticas, siendo el nivel de significación de 0,05 tras aplicar un Lilliefors corregido.

La adopción contraria a la propuesta del test estadístico, conllevará a cometer un error. Con el fin de clarificar la elección en todos y cada uno de los objetivos propuestos, se muestra la *Tabla 5* que recoge tipificados los posibles errores en función de las elecciones realizadas, a favor o en contra de la propuesta del test de Kolmogorov-Smirnov.

**Tabla 5**

*Errores Cometidos en Función de la Respuesta del test y la Aceptación del p-valor*

H0	H0 Falsa	H0 Cierta
La rechazamos	(1-β)	α
	Potencia	Nivel de significación
	No error	Error Tipo I
No la rechazamos	β	(1- α)
	Error Tipo II	Nivel de confianza
		No error

*Nota. Elaboración propia a partir de Universidad Autónoma de Madrid (2016)*

## Conclusiones

La percepción observada a nivel de inserción laboral no se corresponde con la realidad analizada. Así, mientras el alumnado asevera sentirse satisfecho a nivel formativo de cara a una inserción a corto y medio plazo, los datos manejados de ocupación tras la realización del proceso formativo indican que uno de cada tres individuos no logra insertarse laboralmente. Esta situación repercute negativamente a nivel de coste económico, considerando ésta a partir de la relación entre gasto efectuado por alumnado insertado vs. alumnado no insertado. En la *Tabla 6* se recogen los diferentes costes por alumnado y formación realizada observando que la proporción coste de inserción vs. no inserción es de 2:1 en contraposición a la tasa de inserción que es de 1:3.

**Tabla 6**

*Coste Formativo por Alumno y Tipología de Estudios Realizada*

Estudios	Coste por alumno	Coste total	Gasto por alumno insertado	Gasto por alumno no insertado
Ed. Secundaria	6.508	1.190.964,000	793.976,000	396.988,000
Formación Dual*	7.939	516.035,000	344.023,333	172.011,667
Estudios Universitarios	9.647	163.999,000	109.332,667	54.666,333
	Total coste	1.870.998,000	1.247.332,000	623.666,000
		5.939,676		

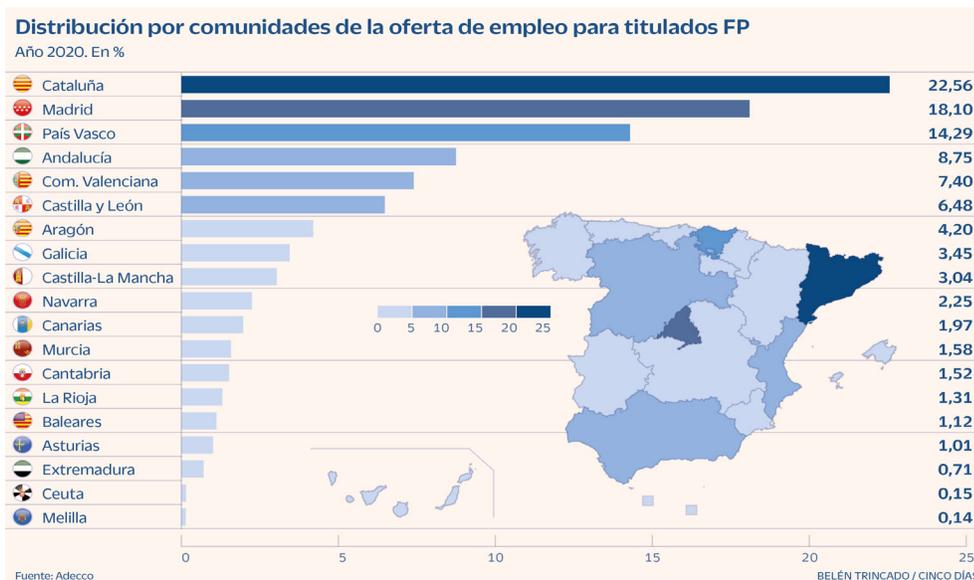
*Nota. En la formación dual se integran tanto los estudios reglados de formación profesional/ciclos formativos y las formaciones no regladas tipo Escuelas Taller/Obradoiros de Empleo. El análisis se realiza en Euros. Fuente: Elaboración propia (2022) en base a datos de elorientablog.blogspot.com (2011).*

Al mismo tiempo debe considerarse que los datos de ofertas de empleo para titulados en ciclos formativos/formación profesional, corroboran que sólo aquellas comunidades autónomas con una implantación y colaboración estrecha entre educación-empresa-administración, logran poner en valor la realización de una formación dual efectiva que se traslada en una inclusión laboral

inmediata tras el proceso de formación en el centro de trabajo, tal y como se puede apreciar en la *Figura 8*, de ahí la necesidad de abordar nuevas líneas de colaboración que faciliten la transición educación-mercado laboral.

**Figura 8**

*Distribución por Comunidades de la Oferta de Empleo para Titulados de Ciclos Formativos*



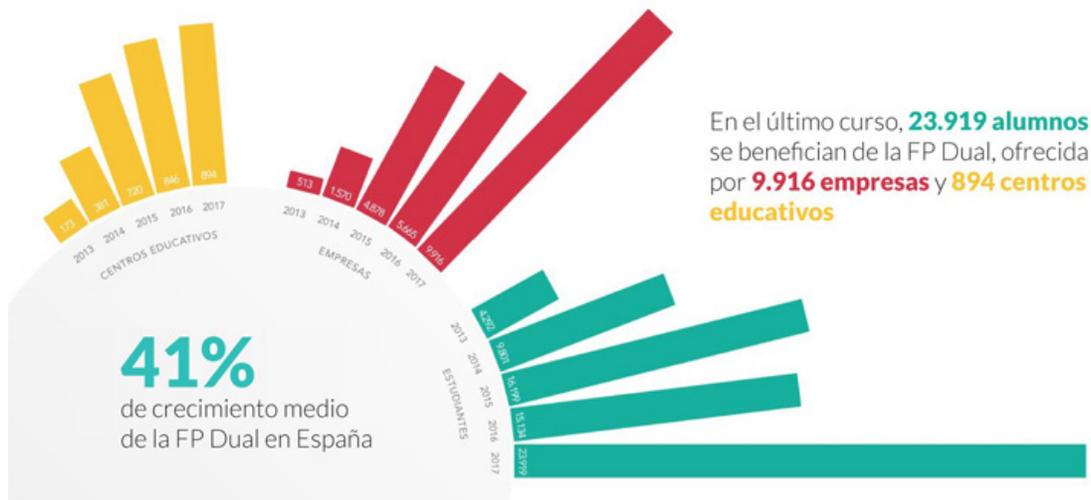
*Nota. Granda (2021).*

En lo relativo a la falta de formación del tutor, esta no suele ser un impedimento para que el alumnado no alcance las competencias establecidas por el propio currículo de la formación realizada. Dicha falta se supe, en parte, con la experiencia demostrada en el ejercicio de su profesión. No obstante, se entiende que debiera promoverse que la diferencia a nivel educativo entre tutor y alumnado se rebajase a tan sólo un nivel formativo entre ambos lo cual mejoraría, aún más si cabe, las competencias permitiendo reforzar las habilidades de ambos, promoviendo de esta forma un *feedback* no sólo a nivel personal, sino también a nivel formativo-educativo.

En líneas generales, puede afirmarse que lejos de considerar una moda o algo pasajero a la formación dual, esta es una línea formativa que garantiza un mejor desempeño formativo de cara a la inserción laboral, recortando los tiempos de adaptación al puesto de trabajo y mejora, con mucho, no sólo las competencias en diversos campos y ámbitos, sino que además resalta las habilidades del alumnado participante de la misma, tal y como recoge la *Figura 9*.

**Figura 9**

*Crecimiento medio de la FP Dual en España*



*Nota. La figura recoge los beneficios que ha reportado a lo largo del curso 2020-21 la formación profesional dual en España, incidiendo en el aumento de la demanda de la misma entre el alumnado. Fuente: Observatorio de Recursos Humano (2017).*

Los diferentes planes diseñados para dotar a las enseñanzas post-obligatorias de una formación dual se han ido adaptando a las demandas y exigencias del mercado laboral, lo cual beneficia al alumnado que se ha acogido a este modelo formativo. Si bien la temporalización de los mismos va en consonancia con el grado de competencias que se pretende alcance el alumnado, se observa que el diseño de los planes formativos que cuentan con una mayor temporalización logran alcanzar una mayor proyección laboral mejorando la ratio inserción-demanda de empleo, lo que repercute en una disminución considerable del alumnado que no ha logrado su objetivo principal, su inserción laboral en un campo vinculado a la formación realizada.

## Referencias

- Abuín, E. (28 de junio del 2022). La FP Dual busca apoyo en la Administración Pública. *Elfarodeceuta*. <https://elfarodeceuta.es/fp-dual-apoyo-administracion-publica/>
- Addingplus. (s.f.). *Acercamiento de las escuelas al mundo empresarial*. <https://www.adding-plus.com/blog/acercamiento-las-escuelas-al-mundo-empresarial-fpempresa/>
- camara.es. (2022). *Qué es la Formación Profesional Dual*. <https://www.camara.es/fpdual/>
- CARM. (2022). Sede electrónica de la Administración Pública de la C.A.R.M. <https://sede.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=11&IDTIPO=180>
- Cran. (2019). gclus: Clustering Graphics. <https://cran.r-project.org/web/packages/gclus/index.html>
- educagob. (s.f.). *Administraciones educativas*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/comunidad-educativa/administraciones-educativas.html>
- educacionyfp. (s.f.). *Implantación de la Formación Profesional Dual*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/fse/actuaciones/fp-dual.html>
- Foro Económico de Galicia. (2016). La Formación Profesional Dual En España. Documento 15 / 2016. <https://api.foroeconomicodegalicia.es/uploads/FEG/originals/ea0538ee-31ae-4e4f-9a44-b1195f120573.pdf>
- Fundación PWC. (2020). *ODS 4: el rol de las empresas para conseguir una educación de calidad*. [https://www.fundacionseres.org/Repositorio%20Archivos/Informes/ODS4\\_El\\_rol\\_de\\_las\\_empresas\\_PWC\\_Fundaci%C3%B3nSERES\\_.pdf](https://www.fundacionseres.org/Repositorio%20Archivos/Informes/ODS4_El_rol_de_las_empresas_PWC_Fundaci%C3%B3nSERES_.pdf)
- Gobierno de España. (6 de agosto de 1970). *Ley 14/1970*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Gobierno de España. (5 de julio de 2017). *Real Decreto 694/2017* <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2017-7769>
- Gobierno de España. (30 de diciembre de 2020). *Ley Orgánica 3/2020*. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- González, G. (2021). *Retos/oportunidades de la Formación Profesional dual en España* (TFM). Universidad de Cantabria.

- Gobierno Vasco. (2008). *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.* [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_comp\\_basicas/es\\_def/adjuntos/competencias/300002c\\_Pub\\_BN\\_Competiciones\\_Basicas\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/competencias/300002c_Pub_BN_Competiciones_Basicas_c.pdf)
- Granda, M. (15 de septiembre del 2021). La FP se convierte en la formación más demandada por las empresas, por delante del grado universitario. *Cinco días* [https://cincodias.elpais.com/cincodias/2021/09/14/economia/1631640063\\_556405.html](https://cincodias.elpais.com/cincodias/2021/09/14/economia/1631640063_556405.html)
- HALWEB. (s. f.). *Estadística I-Capítulo 8 [Diapositivas] [PDF]*. [http://halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/aarribas/esp/docs/estI\\_grado/estIG\\_tema8.pdf](http://halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/aarribas/esp/docs/estI_grado/estIG_tema8.pdf)
- Hernández, C., y Sánchez, S (2017). La educación empresarial: un acercamiento desde los estudiantes universitarios en dos instituciones de educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(75), 81-102. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000300081&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300081&lng=es&tlng=es).
- Isern, M., y Soler, J. (1998). El uso de hipótesis en la investigación científica. *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 21(3), 172-178.
- Jofré, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de la enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-1222110-163025/gjja1de2.pdf>
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Molinero, L. (2002). Análisis de la covarianza. *alceingenieria.net*. <https://www.alceingenieria.net>
- Montero, A. (2009). Una ley centenaria: la ley de instrucción pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*, 1(1), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3436651>
- Observatorio de la Formación Profesional. (19 de julio del 2023). *Estudiantes matriculados en FP Dual en Galicia*. <https://www.observatoriofp.com/indicadores-destacados/galicia/estudiantes-matriculados-en-fp-dual>
- Observatorio de Recursos Humanos. (1 de junio del 2017). Fundación Bertelsmann impulsa una plataforma online para el desarrollo de la FP Dual. <https://www.observatoriorh.com/formacion/fundacion-bertelsmann-impulsa-una-plataforma-online-desarrollo-la-fp-dual.html>

- Parra, A. (s.f). Muestra representativa: Qué es, importancia y ejemplos. *Questionpro*. <https://www.questionpro.com/blog/es/muestra-representativa-para-investigacion/>
- Río, M. (04 de enero del 2019). La fractura educativa y la desigualdad social en Andalucía. *entramadosociales* <https://entramadosociales.org/educacion/la-fractura-educativa-y-la-desigualdad-social-en-andalucia/>
- Stack Exchange. (21 de julio del 2010). *What is the difference between the Shapiro–Wilk test of normality and the Kolmogorov–Smirnov test of normality?* <https://stats.stackexchange.com/questions/362/what-is-the-difference-between-the-shapiro-wilk-test-of-normality-and-the-kolmog>
- Surveymonkey. (s.f.). *Calculadora del tamaño de muestra*. <https://es.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>
- Somorrostro. (22 de junio del 2018). *Somorrostro apuesta por la FP dual*. <https://www.somorrostro.com/somorrostro-apuesta-por-la-fp-dual-2>
- Universidad Autónoma de Madrid. (2016). *Error Tipo I. Error Tipo II. Contraste de hipótesis. Ejercicios teóricos con SPSS*. <https://www.estadistica.net/Aeronautica2016/contrastes.pdf>
- Vera, J. (31 de diciembre del 2021). FP Dual: La solución para adaptarse a las necesidades laborales. *Laopiniondemurcia*. <https://www.laopiniondemurcia.es/cartagena/2021/12/31/fp-dual-solucion-adaptarse-necesidades-61153279.html>
- Webdelmaestrocmf. (s.f.). *Habilidades que los estudiantes deben adquirir en el aula*. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/7-habilidades-los-estudiantes-deben-adquirir-aula/>
- Zamora-Torres, A., y Thalheim, L. (2020). El Modelo Mexicano de Formación Dual como modelo educativo en pro de la inserción laboral de los jóvenes en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 48-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.705>

Copyright (2023) © Manuel Rial Costa, Sandra Rial Costa y Gregorio Sánchez Oropeza



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

# Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación para estimular la interacción en niños autistas dentro del aula de clases

## *Augmentative and alternative communication systems to stimulate interaction in autistic children in the classroom*

Fecha de recepción: 2023-03-07 • Fecha de aceptación: 2023-07-07 • Fecha de publicación: 2023-09-10

**Jessica Magaly Pauta IpiALES<sup>1</sup>**

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

[jmpauta@uce.edu.ec](mailto:jmpauta@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-6200-4902>

**Paula Damarys Casco Guamán<sup>2</sup>**

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

[pdcasco@uce.edu.ec](mailto:pdcasco@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-3394-1264>

### Resumen

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son de gran ayuda para tratar trastornos ligados con la comunicación o el lenguaje, como es el caso del Trastorno del espectro autista (TEA), debido a que estos sistemas permiten crear un lenguaje propio a partir de gestos o señas, con la finalidad de lograr una comunicación efectiva, lo cual es indispensable para que el individuo pueda desenvolverse en el ámbito educativo. Así, la investigación busca especificar los beneficios que los SAAC aplican a las personas con este trastorno; además, se mencionan los recursos de estos sistemas para poderlos usar en el aula de clases. Cabe mencionar que para el

avance del escrito se utilizó un método deductivo y una investigación de carácter documental con un enfoque cualitativo. En relación con los resultados obtenidos, se identificó un desconocimiento del personal docente sobre los SAAC en su utilidad y en su aplicación en estudiantes que padecen este trastorno, determinando así la importancia de capacitar a los maestros sobre este tema, para proporcionarles alternativas o recursos a utilizar en clases, para guiar un proceso viable de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** SAAC, autismo, comunicación, interacción, enseñanza-aprendizaje

### **Abstract**

Augmentative and Alternative Communication Systems (AACs) are of great help in treating disorders related to communication or language, as is the case of Autism Spectrum Disorder (ASD), because these systems allow the creation of a language based on gestures or signs, in order to achieve effective communication, which is essential for the individual to develop in the educational environment. Thus, the research seeks to specify the benefits that SAACs apply to people with this disorder; in addition, the resources of these systems are mentioned in order to use them in the classroom. It is worth mentioning that a deductive method and a documentary research with a qualitative approach were used to advance the writing. In relation to the results obtained, a lack of knowledge of the teaching staff about the SAACs in their usefulness and their application in students with this disorder was identified, thus determining the importance of training teachers on this topic, to provide them with alternatives or resources to use in classes, to guide a viable teaching-learning process.

**Keywords:** AACs, autism, communication, interaction, teaching-learning

## Introducción

La presente investigación se elabora para proponer los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) como estrategia pedagógica para estimular la comunicación en niños autistas, ya que es una necesidad educativa especial que afecta al ámbito educativo, directamente a la interacción del docente en el aula de clases con estos niños, ya que no se comunican e interactúan con los demás. Por ello “los alumnos que poseen una necesidad educativa especial deben ser atendidos para que pueda tener acceso a conocimientos, habilidades, sociabilidad, y autonomía” (Gallego, 2012, p. 5)

Así pues, es importante que los docentes brinden a estos estudiantes con necesidades educativas especiales una dotación de recursos adecuados con los que pueda ofrecer una respuesta pedagógica adaptada a cada uno de ellos, además de hacer partícipe a los padres de familia, con el fin de que puedan conocer, capacitarse y aplicar las diferentes estrategias que faciliten la comunicación de los niños que presentan esta afección, puesto que “en el Ecuador 1 de cada 160 niños presentan un trastorno de espectro autista. Esta restricción puede intervenir en el ámbito educativo y repercutir en las oportunidades de crecimiento social y personal de quien vive con esta condición.” (Ministerio de Salud Pública, 2022).

Por lo tanto, para que estos niños desarrollen destrezas y habilidades de comunicación y lenguaje dentro del sistema educativo, dicho esto, los docentes carecen, desconocen o no se encuentran capacitados sobre nuevos métodos o herramientas para tratar las necesidades educativas, por eso es la importancia de brindarle alternativas innovadoras que les facilite el aprendizaje.

Por otro lado, se menciona que el uso de los SAAC permite que los niños autistas puedan usar su propio lenguaje a partir de símbolos o gestos. Según Fortea et al. (2015) en su investigación sobre el desarrollo temprano del lenguaje en los niños con autismo “los (SAAC) combinan las palabras con apoyos visuales e intercambio de imágenes, lo que favorece el desarrollo comunicativo y lingüístico, además de demostrar tener efectos positivos en el comportamiento socio comunicativo de los niños con TEA” (p. 31).

En este estudio se aplican los SAAC a 25 niños con autismo, 20 varones y 5 mujeres, de los cuales todos tienen dificultad para comunicarse, pues se les trató con un programa de intervención de 45 minutos durante un año, implementaban el uso de los SAAC con los niños y enseñaban a los padres de familia el uso de estos, así que: de los 25 niños, 24 presentaron una mejoría en la comunicación, conversación y narración. Por tanto, se puede deducir que los docentes que utilizan los SAAC ayudan al niño a involucrarse en el aula de clase y realizar las actividades dentro de su proceso de aprendizaje, así es crucial garantizar el acceso a la comunicación de los alumnos con dificultades, para brindar alternativas mediante las cuales puedan adquirir conocimiento y no quedar rezagados.

## 1.1 Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación

El uso de los SAAC permite comunicarse y expresarse de manera distinta al lenguaje hablado. Así pues, es preciso mencionar a Montero (2003) quien expresa que estos son: “un conjunto de recursos, sistemas o estrategias dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de personas que tienen dificultades en la adquisición del habla, escritura o comunicación” (p. 136), facilitando de esta manera que el educando pueda aumentar paulatinamente su habilidad comunicativa e interactiva con las demás personas por distintos medios como: gestos, signos, señas, o pictogramas, de este modo el individuo podrá expresar sus pensamientos, opiniones e ideas, lo cual le permitirá desenvolverse de manera eficaz en la sociedad.

### 1.1.1 Clasificación de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación

Los SAAC cuentan con dos herramientas principales para ser utilizadas con los alumnos mediante su proceso de mejorar su habilidad comunicativa, los cuales para Tellechea y Martínez (2019) son: “comunicación con ayuda, donde se utilizan medios técnicos y externos de las personas, comunicación sin ayuda, donde se utilizan medios propios, como el lenguaje de señas” (p. 16); por tanto, la comunicación con ayuda hace referencia a que el individuo necesita un medio extrínseco para poder lograr su comunicación de manera adecuada, como por ejemplo, los pictogramas, los cuales son gráficos que expresan un concepto. Por otro lado, la comunicación sin ayuda se refiere a que el individuo utiliza su cuerpo para comunicarse por medio de mímicas, gestos naturales, señas, etc.

### 1.1.2 Sistemas de comunicación con ayuda

Dentro de los sistemas de comunicación con ayuda se pueden mencionar los más utilizados en la actualidad. De acuerdo con Fernández-Pacheco et al. (2016) el sistema Bliss “este se compone de símbolos gráficos, mediante el cual se puede simbolizar conceptos e ideas, estos símbolos son formados a partir de figuras básicas, las cuales se pueden combinar y generar nuevos conceptos” (p. 98), por consiguiente este sistema cuenta con diferentes colores para la identificación de su significado como los siguientes:

- Amarillo: personas
- Verde: verbos
- Azul: adjetivos
- Naranja: sustantivos
- Rosa: términos colectivos
- Blanco: términos variados

A su vez, estos se encuentran categorizados de la siguiente manera:

- Pictográficos: imágenes que representan un significado.

- Ideográficos: gráficos que hacen referencia a ideas.
- Arbitrarios: son significados relacionados con la ortografía.
- Compuestos: unión de símbolos que forman uno nuevo.

Por otro lado, se tiene al sistema *Picture Exchange Communication System* (PECS), que según Suchowierska et al. (2013) “es un sistema de intercambio de imágenes que especialmente se utiliza en niños que padecen autismo o dificultada para comunicarse” (p. 86), por esta razón es recomendable utilizarlo con niños que no establecen un contacto visual con quien recepta el mensaje. Así pues, este sistema se ejecuta de la siguiente manera: el emisor, que en este caso sería el niño entrega una imagen a su receptor quien se comunica de manera oral, este interpreta su mensaje por medio de la imagen y puede atender a sus necesidades e intereses.

### 1.1.3 Sistemas de comunicación sin ayuda

Estos sistemas son fáciles de aplicar, puesto que no se necesita de nada externo para su ejecución, simplemente el cuerpo de la persona que desea comunicarse, entre los más comunes para Sierra (2011) se encuentra que “lenguaje de signos donde se desarrolla movimientos de expresión por medio de la dactilología, la cual es una representación manual de las letras del alfabeto y el sistema bional, donde se utiliza códigos específicos entre el emisor y receptor” (p. 6), por lo tanto, cada uno de estos sistemas cuentan con características específicas para su realización:

- **Lenguaje de signos:** este lenguaje es utilizado especialmente para las personas sordomudas, quienes cuentan con su propia gramática y estructura sintáctica para su comunicación.
- **Sistema bional:** es un sistema que combina dos aspectos: el dialogo y los signos manuales que representan palabras, cabe recalcar que estos signos deben ser utilizados de acuerdo con el contexto en el cual se desenvuelve el individuo.

## 1.2 ¿Qué es el autismo?

Para saber cómo los niños autistas presentan problemas para interrelacionarse, es necesario definir su padecimiento. Según Álvarez-Alcántara (2007) “los trastornos del espectro autista (TEA) son problemas neuro psiquiátricos que se manifiestan antes de los tres años, este se distingue por problemas en las áreas cognitiva, social y de comunicación, acompañadas de conductas inusuales como la autoagresión” (p. 269), por tanto el autismo es un trastorno presente a nivel neurológico, puesto que sus síntomas empiezan desde una edad temprana y persiste hasta llegar a la adultez, por lo que presentan distracción, menos contacto visual y no cuentan con la capacidad de utilizar movimientos para comunicarse.

### 1.2.1 Carencias en la comunicación que presentan los niños con autistas

Los niños que padecen de este trastorno presentan varias dificultades para poder comunicarse. Según Correia (2012) algunas de ellas son “el lenguaje no se desarrolla adecuadamente o puede ser ausente, su vocabulario es limitado, su tono, fluidez y acentuación suelen ser anormal; además, su comprensión y expresión es de manera literal, por lo que no entienden los dobles sentidos” (p. 16), por consiguiente, la conversación con estos niños no suele llevarse de manera adecuada hacia los interés que presentan, provocando así su aislamiento con las personas que lo rodean, lo cual representa un problema para su educación, puesto que mostrará un entorpecimiento dentro de su aprendizaje y adquisición de conocimientos.

### 1.2.2 ¿Qué problema representa el alumnado con autismo en la educación?

En el ámbito educativo, tener alumnos que presenten una necesidad educativa especial como el autismo representa un obstáculo que se debe superar, para brindar a estos estudiantes una educación digna, así pues, como lo menciona Moreno et al. (2005) “este tipo de estudiantes requiere un tipo de atención muy individualizada, que debe coincidir con el derecho y la necesidad que todo alumno tiene de recibir una educación de calidad compartida con su grupo de iguales” (p.258), por ello, la importancia de que los docentes y padres de familia conjuntamente ayuden a incluir e involucrar a los niños con este padecimiento dentro de la sociedad, puesto que esto les permitirá desenvolverse de manera autónoma, tomar decisiones y ser capaces de enfrentar los retos que se le presenten en su vida diaria.

## 1.3 Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en el autismo

Según Sanchez y Savant (2021)

El uso de los SAAC seleccionadas para los pacientes, con diagnóstico de trastorno de espectro autista, pueden generar diferentes apreciaciones según la experiencia de cada sujeto, ya que le permite expresarse, mejorar su calidad de vida y su participación en la comunidad (p. 38).

Por ello es importante saber qué tipos de SAAC se adaptan a las necesidades de cada individuo que padece este trastorno, ya que es la mejor manera de que pueda desenvolver sus destrezas y habilidades en el ámbito educativo, de esta manera el docente debe adoptar diversos recursos dentro del aula de clases para poder contribuir a su adecuado crecimiento.

### 1.3.1 ¿Cómo los SAAC tratan problemas de comunicación en el autismo?

Martin (2018) sostiene que “para tratar los problemas de comunicación en el autismo, los SAAC son una herramienta de gran utilidad, puesto que estos sistemas facilitan la surgimiento y el desenvolvimiento del lenguaje, o en caso de no existir lenguaje alguno pueden suplirlo” (p. 6), así pues, el fin será obtener una comunicación de manera práctica que posibilite al individuo desarrollar su capacidad cognitiva, crítica y afectiva, además de evitar el aislamiento y mejorar

las conductas en el medio en el cual se desenvuelven, de tal forma que estos individuos puedan expresarse con otras personas de manera paulatina, tomado sus propias decisiones.

### **1.3.2 Beneficios de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en el autismo**

Para Sanchez y Savant (2021) “aumenta las habilidades comunicativas, que favorece la interacción dialógica, posibilita su participación en diferentes contextos, aportando a la comprensión del individuo por parte del entorno, permitiéndole comunicar sus emociones, sentimientos y deseos” (p. 38); por ende, es una excelente recomendación que los docentes utilicen estos sistemas alternativos de comunicación para enseñar a los alumnos que sufren esta condición, puesto que les permitirá establecer un entorno viable en el cual puedan desenvolverse con su propio lenguaje por medio de los distintos recursos que ofrecen los SAAC, y así obtener un conocimiento propio del mundo que los rodea.

## **Metodología**

### **2.1 Tipo de investigación**

La investigación que se realiza en este estudio es exploratoria, puesto que busca profundizar sobre los beneficios de SAAC en la comunicación de niños con autismo, así se analizaron aspectos relevantes de la problemática planteada y cómo afecta a la realidad actual.

Por otro lado, es de carácter documental, debido a que se recopiló información de diversas fuentes, referente a las dos variables de estudio los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación y el autismo; además, en este estudio se describe las peculiaridades que presenta los SAAC para su ejecución dentro del aula de clase y las diferentes alternativas que ofrece para su aplicación, fortaleciendo el proceso de comunicación en los diferentes entornos en que se desenvuelva el estudiante, desarrollando así una habilidad comunicativa eficaz.

### **2.2 Método**

El actual trabajo se efectúa por medio de un método deductivo, de esta manera es preciso nombrar a Cabrera (2010) quien afirma que “es una forma de interpretar la realidad a partir de postulados teóricos” (p.176) de un objeto general de estudio e intentar identificar elementos con características similares que permitan inferir un análisis singular, dicho de otra manera, este método va de lo general a lo particular; es decir, que obtiene una conclusión a partir de la datos ya expuestos con anterioridad, lo cual facilita la distinción e interpretación de la información obtenida en el tema expuesto.

### **2.3 Técnica e instrumentos**

Como es una investigación documental de tipo bibliográfico se utiliza la técnica de análisis documental, ya que se permitió explorar las opiniones de distintos autores, seleccionando los

documentos pertinentes al objeto de estudio; los datos obtenidos se obtuvieron de investigaciones previas para sustentar las variables presentes. El instrumento utilizado fue un cuadro comparativo de Word, permitiendo clasificar, comparar y analizar los hallazgos encontrados por los autores, para llegar a una deducción sobre la investigación.

Así mismo, se puede evidenciar la labor investigativa en la indagación de las encuestas exploradas sobre el presente tema de investigación, misma que favoreció el análisis e ilustración, tanto de tablas, como figuras elaboradas desde la información recolectada de fuentes como tesis de grado e investigaciones científicas relevantes sobre la problemática presentada, las cuales se encuentran respaldadas por repositorios como Google Scholar, SciELO, entre otras, conduciendo así una redacción descriptiva sobre la información empleada.

## 2.4 Población

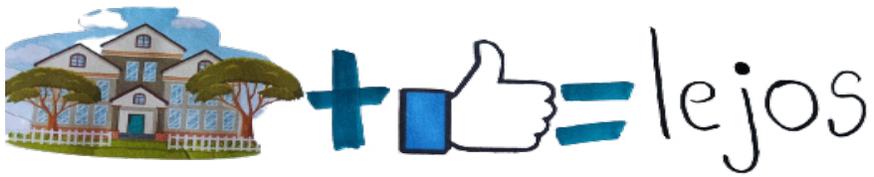
Al ser una investigación documental la participación es medible a través de la indagación de información en diferentes fuentes bibliográficas. En una de ellas se menciona que aplican los SAAC a 25 niños con autismo de entre 5 a 7 años, 20 varones y 5 mujeres, los cuales tienen dificultad para comunicarse. Estos niños fueron tratados con sesiones de 45 minutos, implementando el uso de los sistemas aumentativo y alternativos de comunicación, determinando así que el 90% de los niños estudiados presentaron una mejoría.

## 2.5 Propuesta

Como posible propuesta a implementar a partir del análisis realizado se sugiere ejecutar el sistema de pictogramas dentro del aula de clase para niños de entre 5 a 7 años, puesto que en este rango de edad se desarrolla la etapa preoperacional, la cual busca que el niño fomente un lenguaje simbólico con la finalidad de que entienda lo que desea comunicar, por ello es una gran opción utilizar el sistema pictográfico, puesto que permite la facilidad de interpretación por medio de signos gráficos, transmitiendo de forma clara el concepto que se desea comunicar, como se evidencia en la *Figura 1*, *Figura 2* y *Figura 3*.

**Figura 1**

*Pictograma Elaborado para Expresar Distancia*



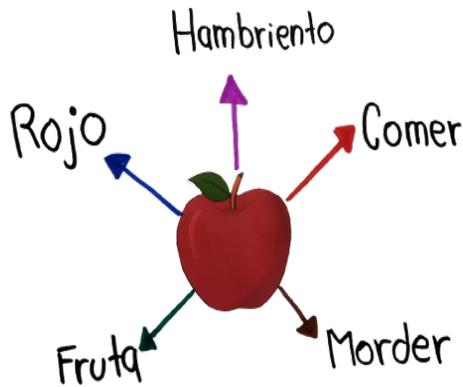
**Figura 2**

*Pictograma Elaborado para Expresar Sitios Especificos*



**Figura 3**

*Pictograma Elaborado para Dar Diferentes Significados a un Objeto*



Así como se observa en los ejemplos de las figuras, los pictogramas se pueden elaborar con materiales sencillos que expresen un significado concreto para que el estudiante pueda comunicar lo que desea transmitir al receptor, que, en este caso, sería el docente, estos pictogramas son flexibles, ya que se pueden realizar con diferentes materiales y simbología, dependiendo del objetivo de comunicación al que se desee llegar con el estudiante.

## Resultados

**Tabla 1**

*Número de Pacientes de 0 a 7 años que Padecen TEA en el Ecuador (2022)*

Provincias	Número de pacientes
Pichicha	514
Guayas	358
Azuay	154
Manabí	379
Los ríos	108
El oro	75
Esmeraldas	36
Tungurahua	58
Chimborazo	55
Loja	36
TOTAL	1, 773

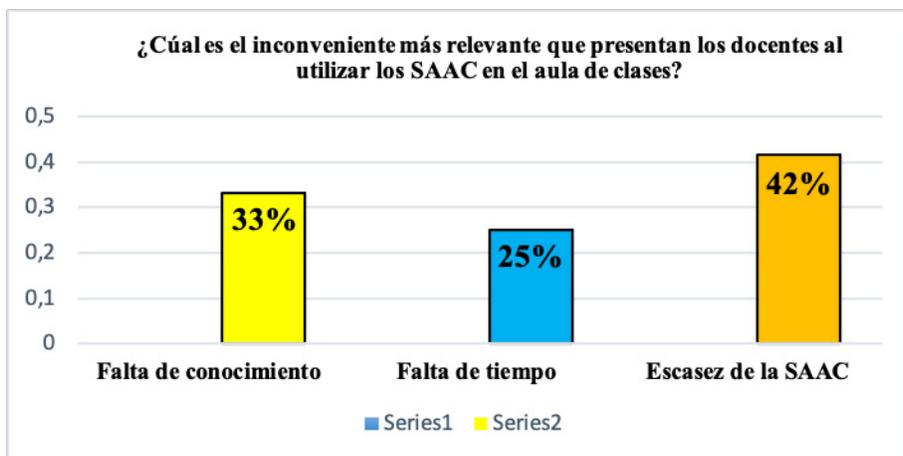
*Nota. Ministerio de Salud Pública (2022)*

En la *Tabla 1* se puede evidenciar que según las estadísticas del Ministerio de Salud Pública (2022) existe un alto nivel entre niños y adolescentes que padecen del trastorno del espectro

autista en las 10 principales provincias del Ecuador, así pues estos individuos se encuentran cursando la educación básica, por ello la importancia de que los docentes se capaciten y conozcan acerca de estrategias viables que pueden utilizar dentro del aula de clases para tratar a los estudiantes que sufren esta afección, y así poder brindarles una educación de calidad.

**Figura 4**

*¿Cuál es el Inconveniente más Relevante que Presentan los Docentes al Utilizar los SAAC en el Aula de Clase?*



*Nota. Ordóñez y Sarmiento (2019)*

Ordóñez y Sarmiento (2019) en su investigación sobre la aplicación de los SAAC y la encuesta realizada a 18 docentes considera que uno de los factores por los que los docentes no utilizan los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación son: primero, como se observa en la *Figura 4*, la escasez de estos sistemas en la institución educativa con un 42% y segundo por la falta de conocimiento de la utilidad y beneficios que pueden brindar con 33 %, por lo que se evidencia la importancia de información sobre cómo aprovechar los estudiantes.

Según los datos de la *Tabla 1* y *Figura 4* se demuestra que por la cantidad considerable de niños y adolescentes que padecen autismo en Ecuador, es fundamental dar a conocer a los docentes nacionales sobre los SAAC, para que puedan brindar material pedagógico adecuado a los estudiantes con este padecimiento, si identifican a uno de ellos.

**Tabla 2**

*¿Considera que los SAAC Sirven de Ayuda para Mejorar la Interacción Entre Alumno y Docente?*

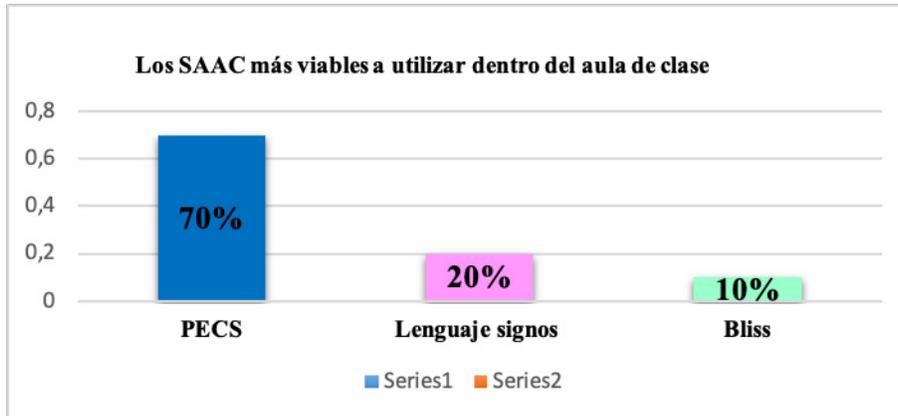
Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí	18	100%
No	0	0%
Total	18	100%

*Nota. Ordóñez y Sarmiento (2019)*

No obstante, en la encuesta realizada a 18 docentes en la investigación de Ordoñez y Sarmiento (2019) se interpreta que los docentes, en un 100%, consideran que la aplicación de los SAAC mejora la interacción y comunicación dentro del aula de clases, construyendo así una comunicación bidireccional que facilitará que tanto el alumno, como el docente, puedan manifestar sus ideas y opiniones.

**Figura 5**

*Tipos de SAAC más Viabiles a Utilizar Dentro del Aula de Clase*



*Nota. Carrascosa (2021)*

Los datos recopilados en la investigación de Carrascosa (2021) como se muestra en la *Figura 5*, demuestran que los tres SAAC más utilizados dentro de aula de clases son: sistema PECS con un 70%, seguido de lenguaje de signos con el 20% y por último los Bliss con un 10%, así mismo se comprueba que estos SAAC son de gran utilidad para los docentes, puesto que ellos mismos pueden elaborarlos sin necesidad de recurrir a la tecnología, en caso de que la institución educativa no cuente con estos recursos, permitiendo así el avance de estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Figura 6**

*Aspectos que Presentan una Mejoría al Utilizar los SAAC con Individuos que Padecen Autismo*



*Nota. Martin (2018)*

Por su lado, Martin (2018) sostiene que los aspectos que mejoran al aplicarlos, como se muestra en la *Figura 6*, son la comunicación con un 50%, las conductas desafiantes con un 30% y la interacción social con un 20%, evidenciando así que el uso y aplicación de estos sistemas alternativos y aumentativos de comunicación presentan efectividad al momento de su ejecución, en especial mejorando y estimulando la habilidad comunicativa en los estudiantes con TEA.

## Conclusiones

A partir del análisis de los resultados alcanzados se determina la eficacia de utilizar los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) con los estudiantes que presenten Trastorno de Espectro Autista (TEA), puesto que se presenta un progreso significativo en la comunicación dentro del aula de clases con los docentes y demás personas que interactúen en su medio, debido a que estos sistemas ofrecen un lenguaje alternativo mediante el cual, los alumnos, con este padecimiento, puedan ser capaces de expresar sus sentimientos, emociones, pensamientos e ideas, por otro lado, cabe destacar que la aplicación de estos SAAC no se realizan dentro del aula de clases, puesto que la gran mayoría de docentes presenta un desconocimiento de la utilización de los mismos, por esta razón es recomendable que los docentes sepan la utilidad y beneficios que brindan estos sistemas para estudiantes que sufren este trastorno.

Por otra parte, se puede concluir que los SAAC más factibles a utilizar son el sistema de pictogramas, sistema PECS, lenguaje de signos y el sistema Bliss, ya que se pueden aplicar sin la intervención de medios tecnológicos para su ejecución, como es el caso de los pictogramas, que se pueden ejecutar a través de material concreto, esto permite que los docentes pueden elaborarlos y aplicarlos para impartir su clase, de acuerdo a los inconvenientes que presente el estudiante, permitiendo así que la adquisición de conocimientos se realice de manera pertinente e inclusiva.

Finalmente, los resultados exhibidos estiman la aplicación de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) en estudiantes que presenten Trastorno de Espectro Autista (TEA), ya que contribuyen a la estimulación de la habilidad comunicativa e interacción con el medio social, impulsando de esta manera a los estudiantes a ser autosuficientes y relacionarse en ámbitos labores, sociales y educativos.

## Referencias

- Álvarez-Alcántara, E. (2007). Trastornos del espectro autista. 269-276. *Mexicana de Pediatría*, 74(6), 269-276. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2007/sp076g.pdf>
- Cabrera, D. (2010). Ventajas y desventajas del uso de un método deductivo/inductivo/ en la investigación en administración de negocios. *Gestión y Sociedad*, 3(2) 173-187. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=gs>
- Carrascosa, P. (2021). *Los SAAC y su influencia en el desarrollo lingüístico de los niños con alteraciones en la comunicación y el lenguaje* [Tesis de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54287/TFG-M-L2524.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Correia, S. (2012). *Autismo: características e intervención educativa en la edad infantil*. [Tesis de grado, Universidad de La Rioja].
- Fernández-Pacheco, B., Peña, M., y Tercero, M. (2016). SAAC. Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788491713470.pdf>
- Fortea-Sevilla, M., Escandell-Bermúdez, M., Castro-Sánchez, J., y Martos-Pérez, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de neurología*, 60(1), 31-35.
- Gallego, M. (2012). *Guía de integración del alumno con TEA en Educación Primaria*. INICO. <http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/729/1/Guia-integracion-alumnado.pdf>
- Montero, P. (2003). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y accesibilidad: Bases teóricas de los SAAC. *Puertas a la lectura*, (4), 129-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6023011>
- Martin, P. (2018). *Uso de SAAC en el autismo*. [Tesis de Grado, Universidad de La Laguna] . <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14598/Uso%20de%20SAAC%20en%20el%20autismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Salud Pública. (23 de abril del 2022). *MSP contribuye a la inserción escolar de niños con autismo en el Ecuador*. <https://www.salud.gob.ec/msp-contribuye-a-la-insercion-escolar-de-ninos-con-autismo-en-el-ecuador/>
- Moreno, J., Aguilera, A., Saldaña, D., y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/97/99>

- Ordóñez, M., y Sarmiento, C. (2019). *Aplicación de los sistemas alternativos de comunicación implementados en el instituto de parálisis cerebral del azuay IPCA* [Tesis de Grado, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9217/1/14861.pdf>
- Sanchez, M., y Savant, P. (2021). *Sistemas Aumentativos / Alternativos de la Comunicación en el abordaje fonoaudiológico de niños y adolescentes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, en efectores de la ciudad de Rosario durante 2021*. [Tesis de Grado, Universidad Nacional del Rosario]. Archivo Digital. <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/22921/TF2202SanchezM-SavantPM-2021.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Sierra, M. (2011). Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, sistemas sin ayuda . *Innovación y experiencias educativas*, (40) .
- Suchowierska, M., Rupińska, M., & Bondy, A. (2013). *Sistema Comunicación Intercambio Imagen (pecs): Un corto "tutorial" para profesionales de la salud*. *Clinical Corner*, 26(1), 85-91 <https://pecs-spain.com/download/PolishPECSpub.pdf>
- Tellechea, M., y Martínez, F. (2019). *Sistemas aumentativos-alternativos de comunicación combinados con una interfaz cerebro computadora* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de la Plata]. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/83122/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/83122/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Copyright (2023) © Jessica Magaly Pauta Ipiales y Paula Damarys Casco Guamán



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



## Evaluación gamificada de la gramática y acentuación para reducir la disortografía en la segunda infancia

### *Gamified assessment of grammar and accentuation to reduce dysorthography in early childhood*

Fecha de recepción: 2023-03-07 • Fecha de aceptación: 2023-07-07 • Fecha de publicación: 2023-09-10

**Judith Micaela Barrionuevo Mora**  
Universidad Central del Ecuador, Ecuador  
[jmbarrionuevo@uce.edu.ec](mailto:jmbarrionuevo@uce.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0001-6614-8954>

### Resumen

Este artículo presenta a la disortografía como necesidad educativa especial, pero no asociada a la discapacidad, porque con la ayuda de instrumentos se puede reducir la influencia durante las etapas de escolarización formal. El problema científico es la incidencia de la evaluación gamificada para reducir la disortografía y el objetivo general corresponde a proponer la evaluación gamificada de la gramática y acentuación para reducir la disortografía en la segunda infancia. En el estudio se utilizó la metodología descriptiva y el método deductivo para analizar desde los factores cercanos, relacionando con documentación certificada, integrando los puntos de vista de diferentes autores y llegando a premisas generales que aportarán significativamente para la realización de futuras investigaciones. Los resultados fueron elaborados a partir de la búsqueda, identificación y socialización de estadísticas compartidas en artículos científicos. Haciendo uso de figuras y tablas para presentar el contenido disponible y aumentar el entusiasmo por revisar las temáticas redactadas en el proceso investigativo.

**Palabras clave:** acentuación, disortografía, evaluación, gamificación, gramática

### **Abstract**

This article presents dysorthography as a special educational need, but not associated with disability, because with the help of tools the influence can be reduced during the stages of formal schooling. The scientific problem is the incidence of gamified assessment to reduce dysorthography and the general objective corresponds to propose the gamified assessment of grammar and accentuation to reduce dysorthography in second childhood. The study used the descriptive methodology and the deductive method to analyze from the nearby factors, relating with certified documentation, integrating the points of view of different authors and arriving at general premises that will contribute significantly for the realization of future research. The results were elaborated from the search, identification and socialization of statistics shared in scientific articles. Figures and tables were used to present the available content and to increase the enthusiasm for reviewing the topics written in the research process.

**Keywords:** accentuation, dysorthography, assessment, gamification, grammar

# Introducción

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se presentan dificultades que necesitan apoyo para la construcción de saberes duraderos. La disortografía es un trastorno del aprendizaje que afecta directamente al lenguaje escrito, provocando que la escritura sea difícil de entender y no se encuentre en el nivel adecuado, según el grado académico.

Las razones más importantes por las que se evidencia son alteraciones en los sonidos de audición y habla, los recursos pedagógicos pueden ser tradicionalistas, generan temor y por falta de estímulos sensoriales. Con la intención de minimizar la presencia de la disortografía se propone la utilización de la evaluación gamificada, ya que es parte de la nueva transformación digital que considera a los entornos digitales como oportunidades para hacer que la educación progrese, involucrando a los estudiantes en actividades motivadoras que utilizan los beneficios de la tecnología, con la finalidad de fomentar el entusiasmo por educarse y contribuir a nivel social.

## 1.1 Situación problemática

El presente tema de investigación es novedoso, innovador y actualizado. Para justificar lo afirmado se considera fundamental incorporar metodologías activas, destacando que “la gamificación se concibe como el diseño de escenarios de aprendizaje, constituidos por actividades dinámicas e ingeniosas que incitan a la resolución de tareas de forma innovadora y colaborativa” (Pérez y Gértrudix, 2021, p. 205). De esta manera, *Quizizz* actúa como un recurso tecnológico que estimula mejores condiciones de aprendizaje, valorando las necesidades, intereses y propicia el incremento en la motivación estudiantil.

Considerando lo mencionado por Arias (2021) “las actividades comunes se vuelven arcaicas, ya que no ayudan a la buena ortografía, reincidiendo cada error según la clase de disortografía presente que a su vez muestra la falta de compromiso del docente al instante de enseñar herramientas” (p. 10). Por tal motivo, se propone la utilización de *Quizizz* para disminuir la presencia de la disortografía con el uso de las TIC, específicamente en los estudiantes de Sexto Grado de Educación General Básica.

Por consiguiente, es preciso recordar que la disortografía es una alteración que necesita fortalecimiento para minimizar su existencia. Motivo por el cual, *Quizizz* posee oportunidades en el momento de la utilización, tales como: interfaz amigable, elementos atractivos, contenido presentado de manera lúdica, comodines y cuestionarios inmediatos.

Según datos estadísticos recopilados se obtiene que: “el 39.2% lo encuentra emocionante, motivador y divertido, esto indica que los estudiantes si presentan una actitud positiva hacia la plataforma y un 35.3% aseguran que la aplicación *Quizizz* cumple sus propósitos” (Robles et al., 2021, p. 15). Por lo tanto, la herramienta digital contribuye con la formación académica, precisando ventajas a partir de la utilización, tales como: aprender jugando, reforzar temas y visualizar progresos en los conocimientos. Además, la elaboración de ejercicios sobre la gramática

y acentuación facilitará el dominio en la escritura, evitar errores ortográficos, resolver inquietudes y practicar para fortalecer las destrezas.

## 1.2 Cuestionarios gamificados

Requieren de la utilización de habilidades, talentos y trabajo en equipo para disfrutar el proceso de adquisición de saberes y visualizar el cumplimiento de una meta con dedicación. La era digital se encuentra presente en las situaciones de la cotidianidad, y, al incorporarla en la enseñanza, es una ventaja que busca complementar la formación preprofesional. Por eso, la búsqueda de estrategias para el siglo XXI comprende un desafío para los actores educativos, particularmente a los profesores que tienen un nuevo rol como tutor del aprendizaje para seleccionar y adaptar el contenido según las características que reconoce en los estudiantes.

Apreciando características relevantes que generen mejoras significativas en el proceso de generación de los contenidos:

Ascender en esa subdivisión es lo que se entiende como conocimiento inductivo: se pasa de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. Llevando esto a los modelos de integración hay que gestionar apropiadamente la incorporación de tecnologías en la enseñanza de conocimientos particulares para poder lograr el aprendizaje de conocimientos generales y abstractos (Campos, 2021, p. 5).

La responsabilidad de lograr momentos de aprendizajes lúdicos es atribuida a los docentes, porque tienen conocimientos que han sido enriquecidos mediante la práctica. Son los que comparten día a día con los estudiantes, observando avances, mejoras y realizando adaptaciones para preparar a los mejores profesionales a futuro.

Para enseñar se utiliza una gran variedad de estrategias y recursos. Específicamente “por medio de las herramientas tecnológicas educativas es posible la autonomía en el aprendizaje” (Padilla et al., 2022, p. 672). El estudiante será capaz de reconocer sus cualidades, los saberes causarán interés, entretenimiento y voluntad propia para seguir superándose. Los elementos visuales captan la atención, facilitan la concentración y favorecen la comunicación asertiva. Por tal motivo, se refiere a un progreso cercano a la vida estudiantil, contextualizado y cercano según las consideraciones de los avances tecnológicos.

Anteriormente, se detallan algunas ventajas de los cuestionarios gamificados, pero es preciso mencionar que actúan como herramientas de evaluación innovadoras, ya que reducen el nivel de miedo, angustia y desesperación que provoca una evaluación no digitalizada. Además, poseen comodines de ayuda con la finalidad de crear una interfaz amigable, transmiten un mensaje de oportunidad para mejorar y revisar contenidos. Los beneficios que fueron enumerados son de *Quizizz* y resulta importante apreciar el trabajo realizado por docentes expertos que crearon los cuestionarios, con la finalidad de guiar a los colegas que necesitan una nueva mirada para enseñar con precisión, actualidad y entusiasmo.

Alonzo (2022) sostiene como una ventaja de *Quizizz* que esta “permite que los estudiantes usen esta plataforma desde cualquier navegador web o dispositivo móvil, donde los docentes usan los cuestionarios gamificados para involucrarlos en clases.” (p. 23). La evaluación debe reemplazar el pensamiento de otorgar una calificación a través del vértigo. Por esto, los cuestionarios asocian elementos gráficos para armonizar el ambiente, y, al combinarse con la ortografía, cautiva al educando. Motiva a la realización por querer aprender, nace un sentimiento que permite disfrutar del aprendizaje, recordar los contenidos y fomenta la utilización en las actividades que desempeña cada día.

### 1.3 Importancia de la gramática y acentuación

A partir del estudio de las unidades estructurales y análisis de los componentes gramaticales se crea una relación directa con el lenguaje. También es reconocida como el arte de escribir porque posee clasificaciones de palabras, oraciones y párrafos que forman escritos admirables por la utilización de coherencia, cohesión del texto, estilo, argumentación, fundamentación y revisión. Además, incorpora la riqueza del vocabulario para cumplir las funciones de la lengua, avanzando en el proceso para que la comunicación se convierta en el mecanismo principal para intercambiar ideas ingeniosas, que renovarían las temáticas escolares.

Considerando la apreciación de los docentes “todos ellos plantean que realizan trabajo sistemático con el componente ortográfico, específicamente en la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas, pues es este el contenido con mayores dificultades” (Matos, 2021, p. 30). El desempeño docente necesita ser más valorizado, porque preparan actividades fuera del horario laboral, reduciendo el tiempo de descanso personal y preocupándose por la formación académica de los estudiantes. Existen técnicas que implican saberes previos, empíricos o procedimientos para guiar en la construcción y socialización del aprendizaje.

A continuación se presenta una dificultad general que tienen los infantes. Se trata de la tilde diacrítica, existe principalmente por desconocimiento, inquietud, confusión o por falta de ejercicios correspondientes a la lectoescritura. Por consiguiente, presenta problemas en el uso adecuado de la gramática, porque dificulta la comprensión de las oraciones. Para superar lo detallado se requiere la utilización de los cuestionarios gamificados de *Quizizz*, porque superaría al dictado comúnmente realizado de forma escrita y revisado manualmente. De esta forma, *Quizizz* presenta tarjetas para agregar preguntas con respuestas, facilitando la incorporación de un amplio vocabulario, la revisión es programada, y los resultados inmediatos, hasta podría descargar un reporte de calificaciones individual o generalizado.

El cuestionario diseñado en *Quizizz* incorpora preguntas de base estructurada que tienen una breve introducción con una interrogante y los niveles de respuesta según la comprensión y atención que estableció para la actividad. Además, luego de contestar se programa una retroalimentación con imágenes o texto para continuar con la evaluación o poder reconocer falencias que se pueden superar mediante el aprendizaje. También *Quizizz* es utilizado como un recurso del aula invertida, deber o trabajo grupal que proporciona una experiencia enriquecedora de construcción de saberes en modalidad personal, o basado en el trabajo cooperativo.

## 1.4 La disortografía en el aula

Esta corresponde a una necesidad educativa específica que no es asociada al aprendizaje y necesita apoyo para superarla. Considerando el criterio de Daza y Roa (2022) “la identificación de la disortografía es necesaria para establecer las estrategias psicolingüísticas que permitan mitigar los errores ortográficos que se presentan” (p. 32).

En un comienzo se requiere de la observación, convivencia, análisis, detección, selección de estrategias metodológicas y participación por parte de los actores educativos. El profesor observa una característica específica que se presenta en los trabajos escritos de forma reiterada, pero para revisarla necesita de especialistas, y, siendo detectada, comunican a los representantes.

El origen no está debidamente establecido, pero la revisión de factores comunes permite analizar la situación. “Puede ser entre las causas la falta de metodología en el aprendizaje de la ortografía, convirtiéndose en una dificultad de aprendizaje” (Granizo y Carrera, 2020, p. 52). Establecer gran cantidad de influencia al memorismo puede ocasionar complicaciones, y, seguir utilizando métodos tradicionalistas, provocan la reducción de la creatividad, imaginación, motivación y sentimiento de angustia en los niños. Entonces, todo el material didáctico debe construirse siguiendo la idea que está encaminado en el modelo pedagógico del socioconstructivismo y apreciando las necesidades escolares.

Por su parte, los fonemas son la base para procesos de escritura y lectura porque es necesario repasar los sonidos para distinguir las letras y realizar tarjetas sensoriales para abordar las inteligencias múltiples. Por consiguiente, es vital realizar trabajos de vocalización en el aula, ya que cada persona aprende a su propio ritmo, dependiendo del ambiente de aprendizaje, y según las características propias. De esta manera, lo mejor es actuar con empatía, tolerancia y solidaridad. Por eso resulta prudente destinar un espacio para realizar el refuerzo entre pares que enriquece la convivencia escolar, y se potencializa cuando las pruebas son presentadas en entornos digitales que provocan un sentimiento de cercanía entre el aprendizaje diario, con los medios tecnológicos.

Impartir saberes es importante, pero compartir vivencias es significativo. Peña y Romero (2021) perciben que “el docente debe adaptarse a los nuevos métodos educativos y estar abierto a cualquier novedad, de esta forma puede acercarse a los educandos y brindarles el mejor acompañamiento posible, lleno de confianza y experiencias significativas” (p. 29). La confianza que transmite el profesor determina el nivel de acercamiento que tendrán sus estudiantes, reduciendo el temor, desesperación y fomentando el diálogo para superar los retos educativos que preparan para el desenvolvimiento en el diario vivir. De este modo se reduce las posiciones de superioridad, crea relaciones de respeto, amistad y agradecimiento.

## 1.5 Recursos certificados para la disortografía

El lenguaje que utiliza una determinada población depende de los factores comúnmente transmitidos o adaptados. Hernández (2022) comparte que una estrategia lúdica “consistió en el “detective de faltas de ortografía”, pues para involucrarse a la problemática que empezaban a trabajar, inicialmente, sería importante observar qué es lo que ellos ya conocían o sus áreas de

oportunidad en las cuales mejorar” (p. 61). En el aula es posible aplicar metodología innovadora para influir en la asimilación, incorporación y adaptación de los conocimientos. Busca una nueva reacción de los estudiantes, mejorar las habilidades, fomentar el valor del trabajo y posibilita un adecuado trabajo en equipo.

El protagonismo del estudiante es impulsado con ejercicios interactivos, imágenes, audio y refuerzos constantes con *Quizizz*. La herramienta presenta múltiples beneficios, solo necesita conectividad para poder presentar una ventana de aprendizajes duraderos. Se conoce que la teoría es la base que impulsa el desarrollo de una actividad, pero la práctica enriquece el aprendizaje, promueve la participación, permite que nuevas experiencias se incorporen al pensamiento cognitivo y desarrollo una actividad crítica. Además, la configuración de *Quizizz* es sencilla, depende de la personalidad del creador para escoger los escenarios, música de fondo, estilos de textos, imágenes y videos.

Briceño (2022) identifica la importancia del rol de un actor “el docente juega un papel preponderante, pues es el responsable de seleccionar, planificar, ejecutar y orientar las estrategias metodológicas para la enseñanza de las reglas que rigen la escritura del español” (p. 20). Innovar es vital para facilitar procesos de construcción del conocimiento. Utilizar la pizarra, aprenderse las reglas y practicar con ejercicios de *Quizizz* es el mejor proceso para fortalecer saberes. La afirmación que fue descrita en las anteriores líneas necesita ser explicada, porque *Quizizz* usa la gamificación; es decir, los juegos como soporte del aprendizaje y principio de una mejora encaminada en la calidad educativa.

Por otra parte, la actividad lúdica es vital durante los primeros años de vida para vincular el escenario familiar con el escolar y social. Precizando que el juego es uno de los recursos más importantes para que los niños aprendan conocimientos, habilidades y actitudes. De esta forma, las herramientas virtuales facilitan el aprendizaje mediante la interacción con la tecnología, generan avances en el trabajo autónomo y aumenta las actividades digitales que involucran al estudiante en un ambiente ameno cuando presentan el juego como un nexo para reforzar y enriquecer las temáticas educativas.

Continuando con lo afirmado, los cuestionarios de *Quizizz* pueden ser enviados como tareas escolares para la realización en el hogar. En ocasiones, un familiar dispone de mayor cercanía con los estudiantes porque comparten actividades por más tiempo, en comparación con el docente del aula. Entonces, la evaluación posibilita que los padres de familia o representantes se involucren con el apoyo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. También permitiría que se comparta una experiencia enriquecedora de aprendizaje desde el lugar de residencia, compartiendo momentos amenos y mejorando las relaciones de cuidado, protección y convivencia familiar.

## 1.6 Saberes de la segunda infancia

Minimizar la figura de una correcta escritura y considerar la presencia de la gramática como una acción relativa al aprendizaje es una concepción que necesita ser modificada. En el siguiente párrafo se detalla lo precisado por Falla y González (2020) quienes indican que:



Estos pequeños errores no solo tienen el poder de hacer perder la calidad a los escritos, sino que además puede crear confusión, poca claridad y falta de coherencia al manifestar sus ideas, pues sabemos que en la actualidad la correcta escritura amplia las oportunidades tanto en lo laboral como en lo personal y académico (p. 24).

Para cautivar a un lector con un texto se requiere el uso adecuado de la ortografía. Entonces, desde edades tempranas se trabaja la memorización de reglas ortográficas, pero la educación es un ciclo que necesita de personas comprometidas con la enseñanza para incorporar estrategias, para conseguir mayor confianza al momento de redactar.

Desde los más pequeños se establece temas principales para abordar, resaltando que la motivación nace del propio individuo, pero existen factores externos que permiten elevarla a un nivel superior. También los escenarios de aprendizaje necesitan alcanzar relaciones armónicas de convivencia, porque desde el entorno más cercano se influye en el comportamiento del infante, después las primeras relaciones entre pares, y, posteriormente, la comunicación con la comunidad que necesita de conexiones fuertes para asegurar la búsqueda del bien común a partir de principios humanos.

Con el transcurso del tiempo los infantes desarrollan, descubren y utilizan algunas de sus habilidades, pero existe una transformación importante. Según Núñez et al. (2020):

Pensar críticamente es reflexionar sobre una idea en correspondencia con otra, siendo la segunda idea base de la que continúa, y esta, una consecuencia de las ideas primigenias. Este proceso cíclico del pensamiento cuando llega a una conclusión, se dice que es reflexivo o crítico, porque genera una nueva idea y motivo para nuevas reflexiones (p. 38).

El significado comienza a partir de la relación de lo conocido con los saberes que se van incorporando. Para llegar al pensamiento crítico es necesario que el propio individuo se pregunte sobre las razones que justifican los eventos y analice la situación existente con la intención de crear alternativas que serán el resultado del estudio del entorno, creatividad y juicio propio.

## Metodología

Es importante apreciar la clasificación empezando por los métodos empíricos, basados en la experiencia. En este estudio se destaca la observación, que de acuerdo con González et al. (2021) esta puede “ser vista como método, instrumento o técnica para consignar información, pretende conocer y captar lo que pasa en el mundo real con la finalidad de describir, analizar o explicar” (González et al., 2021, p. 71).

Es un procedimiento propio del ser humano, realizado a través del sentido de la vista y socializando los hallazgos encontrados. El segundo tipo corresponde a los métodos lógicos, ejemplificando con el proceso deductivo que comienza por el análisis específico para llegar a las conclusiones. De esta manera, el contenido fue previamente estudiado, analizado y comparado para abordar la temática con datos estadísticos reales de investigaciones previamente realizadas.

## 2.1 Tipo de investigación

La investigación utilizada en el presente trabajo es descriptiva, de acuerdo con los autores Guevara et al. (2020) esta “tiene como objetivo describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (p. 164). Siendo el estudio correspondiente con el ámbito escolar, esta también es de carácter cualitativo, por lo que se requiere presentar el contenido para fortalecer y apoyar el rol de los educadores. El estudio se basa en la cultura investigativa de fuentes verídicas. Al avanzar, necesita una comparación entre datos estadísticos que fundamente la investigación.

## 2.2 Instrumento

La investigación documental puede utilizar diversos recursos para agregar información importante. Por esta razón, el instrumento seleccionado es una ficha de observación. Para Vílchez et al. (2020) a través de esta “se va a proceder a evaluar el nivel de cumplimiento del principio de eficiencia y eficacia en cada uno de los expedientes seleccionados” (p. 253). Es decir, se elaborará soportes de información que presentarán datos estadísticos comparables según similitudes.

## Resultados

En la siguiente sección se encuentran los resultados del Informe General del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Presentando estadísticas comparables entre dos asignaturas: Lengua y Literatura y Matemática.

**Tabla 1**

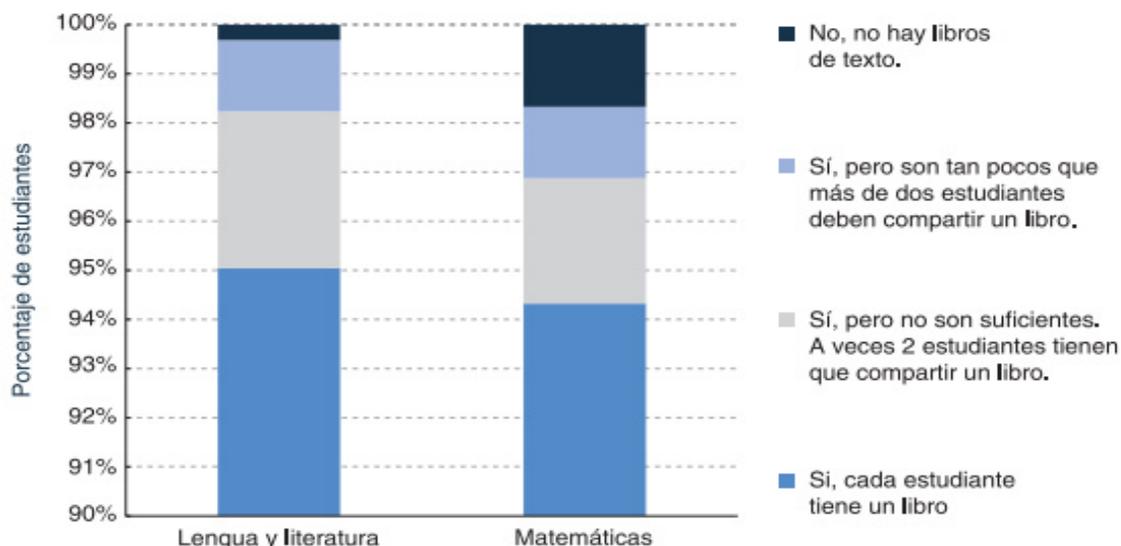
*Disponibilidad de Libros para Lengua y Literatura y Matemática*

Criterio	Lengua y Literatura	Matemática
Cada estudiante tiene un libro	90% - 95%	90% - 94%
Dos estudiantes comparten el libro	95% - 98%	94% - 97%
Más de dos estudiantes comparten el libro	98% - 99%	97% - 98%
No hay libros escolares	99% - 100%	98% - 100%

*Nota. Porcentaje de disponibilidad de textos escolares. Fuente: Ineval y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018).*

**Figura 1**

*Disponibilidad de libros para Lengua y Literatura y Matemática*



*Nota. La figura muestra los resultados registrados del Informe General PISA en el año 2018 de la Educación en Ecuador. Fuente: Ineval y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018).*

Realizando un análisis de la *Tabla 1* y *Figura 1* se precisa que en la asignatura de Lengua y Literatura existe mayor disponibilidad de textos escolares. Por consiguiente, los estudiantes disponen de recursos bibliográficos para aprender, reforzar y construir conocimientos. Con relación a la gramática, se precisa temas que presentan ejercicios para completar, elaborar textos y señalar errores ortográficos.

Entonces, los docentes utilizan los libros como guía, revisan los contenidos y facilitan la evaluación con plataformas interactivas. Facilitan a su vez la adaptación del material didáctico, precisando la utilización de los avances tecnológicos en beneficio de la educación para motivar a los estudiantes, incentivar la participación, transformar el ambiente escolar y permitir que los aprendizajes se conviertan en funcionales para el progreso académico.

Consecutivamente se añade información relevante sobre los contenidos que se revisan en el tercer grado de Educación General Básica con relación al bloque curricular denominado: Escritura y Literatura. Evidenciando un análisis comparativo con porcentajes establecidos entre Ecuador y América Latina y Caribe.

**Tabla 2**

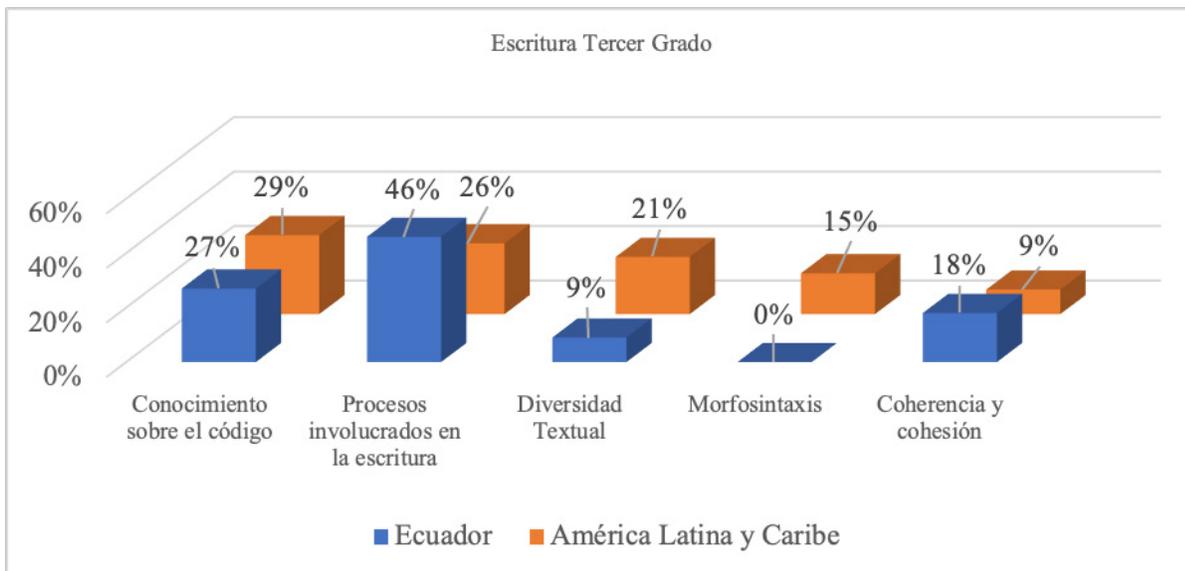
*Contenidos de Escritura para Tercer Grado*

Temas	Ecuador	América Latina y Caribe
Conocimiento sobre el código	27%	29%
Procesos involucrados en la escritura	46%	26%
Diversidad Textual	9%	21%
Morfosintaxis	0%	15%
Coherencia y cohesión	18%	9%

*Nota. Contenidos de la escritura para tercer Grado. Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2022).*

**Figura 2**

*Escritura Tercer Grado*



*Nota. Temáticas de la Escritura pertenecientes a la asignatura de Lengua y Literatura. Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2022).*

Analizando la *Tabla 2* y *Figura 2* se menciona que Ecuador presenta niveles aceptables en temáticas como procesos involucrados en la escritura y conocimiento sobre el código. En relación con coherencia y cohesión se encuentra en desarrollo. Está en una fase de inicio en la diversidad textual y necesita mejorar en la morfosintaxis. En cambio, América Latina y Caribe tiene estadísticas que visualizan desarrollo y aceptación.

Apreciando el resultado de la morfosintaxis en el Ecuador, es recomendable describir el abordaje que posee vínculos directos con las reglas de la lengua. Específicamente en la estructuración de las oraciones, al reconocer los elementos estructurales, escribir según el orden funcional, revisar la coherencia, cohesión y adecuación de las palabras. Por este motivo, es importante agregar

metodologías actuales y procesos que permitan observar aspectos a mejorar para conseguir uno de los primeros instrumentos; que es la utilización de la evaluación, pero gamificada, porque reduce el sentimiento de frustración al combinar con elementos estéticos.

En la siguiente *Tabla 3* se encuentra el registro estadístico de la utilización tecnológica, precisando las páginas web con el respectivo tráfico del buscador o cantidad de visitantes que registra en cada acceso realizado.

**Tabla 3**

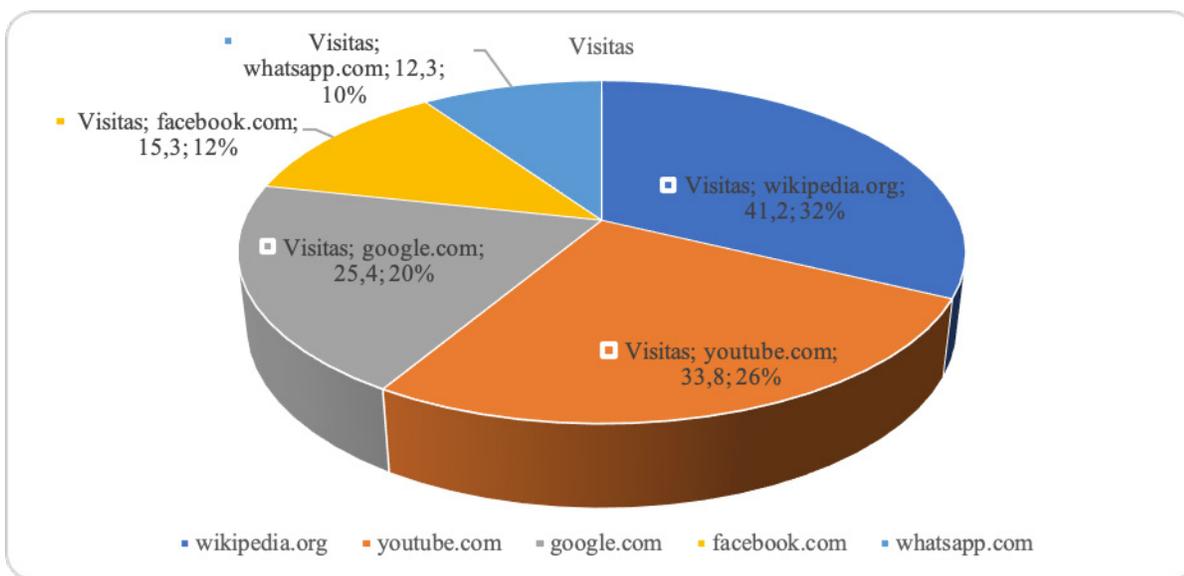
*Sitios Web más Visitados*

Posición	Sitio Web	Visitas
1	wikipedia.org	41,2M
2	youtube.com	33,8M
3	google.com	25,4M
4	facebook.com	15,3M
5	whatsapp.com	12,3M

*Nota. La cantidad registrada de visitas realizadas en los 5 sitios web más frecuentados. Fuente: Del Alcázar (2022).*

**Figura 3**

*Sitios Web más Visitados*



*Nota. El gráfico representa la medida cuantitativa de las visitas realizadas en los sitios web. Fuente: Del Alcázar (2022).*

En la *Tabla 3* y *Figura 3* se muestra que los sitios web más visitados corresponden a páginas que son comúnmente conocidas, iniciando por Wikipedia, que presenta contenido para estudiar,

pero no existe la certificación de los editores que suben la información. Resulta novedosa porque el contenido es presentado con un lenguaje sencillo. YouTube es reconocido por su contenido multimedia, puede ser educativo, de entretenimiento o comercial. Google es uno de los mejores buscadores que facilita el acceso universal a la información. Por su parte, Facebook y WhatsApp son redes sociales que reducen las fronteras de comunicación.

Sin embargo, en el listado anterior no aparecen aplicaciones digitales educativas que proporcionan entornos amigables de aprendizaje. Entonces, los actores educativos no utilizan frecuentemente estos por motivos diversos, tales como desconocimiento digital, preferencia a utilizar plataformas descargables, instrumentos tradicionales o por falta de tiempo. No obstante, en el siglo XXI existen herramientas *online* que apoyan la labor del docente al diseñar material inmediato, la interfaz sencilla como tutoriales de ayuda son efectivos. Incluso en las capacitaciones docentes se comparten las aplicaciones escolares con buenos resultados.

## Conclusiones

Como parte de las conclusiones se concluye que la evaluación gamificada de la Gramática y Acentuación apoya en el proceso para reducir la disortografía en la segunda infancia. Entre los principales motivos son la estructuración de temáticas novedosas en aplicaciones educativas que priorizan la enseñanza constructivista, incrementa la motivación de los estudiantes cuando el juego actúa como nexos del proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilita que el rol del docente permanezca como orientador durante el proceso, visualizando el progreso académico y transmitiendo un mensaje de agradecimiento, ya que determinó algunas horas para crear material didáctico actualizado.

Con el análisis minucioso se determinó que la disortografía es una etapa transitoria en el aprendizaje, que, al ser identificada, requiere atención, comprensión y apoyo permanente. Empezando por las reglas ortográficas, que tiene un proceso de avance correspondiente al 46% en Ecuador y 26% en América Latina y el Caribe. Entonces, es preferible revisarlas con la ayuda de la evaluación gamificada, porque el cuestionario fue diseñado por expertos digitales que añadieron elementos atractivos para disfrutar mientras se refuerza los conocimientos, y, mediante la asimilación, poder incorporar nuevos saberes significativos.

Finalmente, las herramientas digitales son diversas y se requiere de la habilidad profesional para apreciar los ritmos, estilos de aprendizaje y realidad existente para adaptarlas a las necesidades estudiantiles. Todo lo descrito se puede encontrar en *Quizizz*, pero se necesita de la experiencia propia para comprobarlo. Una oportunidad para actuar como soporte se puede presentar cada día, pero lo realmente valioso es acompañar en el camino de la superación mediante consejos, aplicación teórica y animando para que el potencial humano progrese.



## Referencias

- Alonzo, K. (2022). *Estrategias gamificadas para el aprendizaje de matemática en la Educación General Básica* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. <http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2936>
- Arias, R. (2021). *Trastorno de la disortografía en el proceso enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica en el área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “Comandante General Atahualpa”* [Tesis de Grado Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/24320/1/UCE-FIL-PLL-ARIAS%20RICHAR.pdf>
- Briceño, C. (2022). Uso de las reglas ortográficas en el contexto escrito de los estudiantes de educación básica. ¿Son efectivas las actividades didácticas? *Mérito - Revista De Educación*, 4(22), 19-28. <https://doi.org/10.33996/merito.v4i11.862>
- Campos, R. (2021). Modelos de integración de la tecnología en la educación de personas que desempeñan funciones ejecutivas y de dirección: el TPACK y el SAMR. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42411>
- Daza, R., y Roa, D. (2022). *Abordaje psicolingüístico de la disortografía : reflexiones para la enseñanza de la ortografía* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8973>
- Del Alcázar, J. (2022). Parte 5: Sitios web y aplicaciones en Ecuador [tabla 3 y figura 3]. *Mentinno*. <https://www.mentinno.com/aqui-tu-acceso-al-informe-estado-digital-ecuador-octubre-2022/#Descargas>
- Falla, G., y González, M. (2020). *Actividades lúdicas para promover el uso de las reglas ortográficas en los niños y niñas de grados sextos de las instituciones Jorge Isaacs y Laurel de Cera* [Tesis de especialidad, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/4671>
- González, A., Vázquez, L., y Ramos, J. (2021). La Observación en el Estudio de las Organizaciones. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 71-82. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.71-82>
- Granizo, G., y Carrera, M. (2020). *Relación de la disortografía en la eficiente escritura de los estudiantes de 4to. Grado* [Tesis de grado, Universidad Estatal de Milagro]. <https://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/5208>
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>

- Hernández, E. (2022). *La motivación con ejercicios lúdico-prácticos para favorecer la ortografía en un grupo de tercer grado de secundaria* [Tesis de grado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1072>
- Ineval., y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Resultados de PISA para el Desarrollo* [tabla 1 y figura 1]. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/informe-general-pisa-2018/>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2022). *Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Ecuador documento nacional de resultados*. UNESCO. <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/analisis-curricular-estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019-ecuador-documento-nacional-de-resultados/>
- Matos, L. (2021). *Tareas Docentes para la Ejercitación de la Acentuación en Séptimo Grado* [Tesis de grado, Universidad de Holguín]. <http://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/8631>
- Núñez, L., Gallardo, D., Aliaga, A., y Díaz, J. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>
- Padilla, J., Rojas, L., Valderrama, C., Ruiz, J., y Flores, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 23(6), 669-678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.367>
- Peña, K., y Romero, E. (2021). *Estrategias Pedagógicas para Mitigar la Disortografía en los Niños y Niñas del Grado Segundo del Colegio Juan Pablo II de Acacias Meta* [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://hdl.handle.net/10656/13690>
- Pérez, E., y Gértrudix, F. (2021). Ventajas de la Gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el período de 2015-2020. *Contextos Educativos: Revista de Educación*(28), 203-227. <https://doi.org/10.18172/con.4741>
- Robles, H., Salamanca, R., y De La Cruz, K. (2022). Quizizz y su aplicación en el aprendizaje de los estudiantes de la carrera profesional de idioma extranjero. *Puriq*, 4, e239. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.239>
- Vílchez, M., Collazos, M., Heredia, F., y Sotomayor, G. (2020). Evaluación de la eficiencia y eficacia en la contratación de obras mediante licitación pública en el gobierno regional Lambayeque, 2017-2019. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(3), 253-259. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000300253](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000300253)

Copyright (2023) © Judith Micaela Barrionuevo Mora



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

## El método Singapur como estrategia determinante para el aprendizaje de números fraccionarios en alumnos de educación general básica

### *The Singapore method as a determinant strategy for the learning of fractional numbers in elementary school students*

Fecha de recepción: 2023-06-23 • Fecha de aceptación: 2023-08-04 • Fecha de publicación: 2023-09-10

**Jeniffer Johanna Cuasapud Morocho<sup>1</sup>**  
Universidad Central del Ecuador, Ecuador  
[jjcuasapud@uce.edu.ec](mailto:jjcuasapud@uce.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0001-9268-8612>

**Milagros Maiguashca Quintana<sup>2</sup>**  
Universidad Central del Ecuador, Ecuador  
[mimaiguashca@uce.edu.ec](mailto:mimaiguashca@uce.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0002-6974-3000>

#### Resumen

El método Singapur dentro del entorno educativo tiene gran importancia, puesto que permite partir de lo concreto a lo abstracto de manera que, facilite la adquisición de conocimientos en el estudiante, es por ello que en el área de matemáticas es necesario reforzar el dominio lógico, analítico y práctico. Así pues, este estudio tiene como objetivo determinar la incidencia que implica el método Singapur en el aprendizaje de números fraccionarios en alumnos de educación general básica en el Ecuador. No obstante, para el desarrollo del trabajo se utilizó el método deductivo, de la misma manera, este fue respaldado por una investigación documental basada en un enfoque cualitativo. Por otro lado,

en cuanto a los resultados arrojados se obtuvo que el escaso uso de material concreto y gráficas por parte del docente dificulta la resolución de problemas, generando un bajo desempeño en dicha área, esto fue evidenciado gracias a los resultados obtenidos de las pruebas PISA, donde se denotó que América Latina está por debajo del nivel de desempeño, ya que ninguno alcanza los 494 puntos para matemáticas. Finalmente, dicho método fomenta el desenvolvimiento óptimo de conocimientos, destrezas y actitudes del estudiante, pues por medio de ello desarrolla el pensamiento matemático.

**Palabras clave:** abstracto, concreto, método, Singapur, analítico, lógico

### **Abstract**

The Singapore method within the educational environment is of great importance, since it allows to start from the concrete to the abstract in a way that facilitates the acquisition of knowledge in the student, which is why in the area of mathematics it is necessary to reinforce the logical, analytical and practical domain. Thus, the objective of this study is to determine the incidence of the Singapore method in the learning of fractional numbers in students of basic general education in Ecuador. However, for the development of the work, the deductive method was used, in the same way, this was supported by a documentary research based on a qualitative approach. On the other hand, the results showed that the scarce use of concrete material and graphics by the teacher hinders problem solving, generating a low performance in this area, this was evidenced thanks to the results obtained from the PISA tests, where it was shown that Latin America is below the performance level, since none reaches 494 points for mathematics. Finally, this method promotes the optimal development of knowledge, skills and attitudes of the student, as it develops mathematical thinking.

**Keywords:** abstract, concrete, method, Singapore, analytical, logical

# Introducción

La adquisición de conocimientos matemáticos es una preocupación nacional y mundial. Para el 2017, Ecuador intervino en la implementación de PISA para el Desarrollo (PISA-D), a la que asistieron más de 6.100 estudiantes de todo el país. Los resultados de esta prueba matemática son preocupantes, ya que el 70% de los educandos no cumplen con los objetivos planteados en esta área (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018).

De acuerdo con el informe de la UNESCO (2019) los estudiantes de diferentes países enfrentan desafíos al trabajar con operaciones que implican fracciones. Incluso en naciones como China y Japón, donde los estudiantes tienen una sólida comprensión conceptual de las matemáticas, las fracciones resultan ser un tema difícil y complejo debido a su naturaleza operativa y la tendencia a olvidar los algoritmos necesarios para su desarrollo.

Es así que se han evidenciado diversas dificultades en el aprendizaje de números fraccionarios, que surgen en torno al desconocimiento de métodos didácticos específicos en el área de matemáticas, los mismos que desmotivan el aprendizaje y el cumplimiento de competencias matemáticas enfocadas en los números racionales.

En base a la temática se han realizado investigaciones previas que se orientan desde la conceptualización de un método matemático denominado método Singapur, que trabaja con tres fases, transformando el aprendizaje de las matemáticas en conceptos visuales, reflexivos y decisivos, así como significativos; de hecho, la importancia de planificar en base a una metodología activa, brinda la oportunidad de trabajar con actividades y recursos interactivos que motivan a los estudiantes.

## 1.1 Método Singapur

Uno de los elementos que compone la didáctica es la parte metodológica, la misma que al ser propuesta tiene como objetivo desarrollar la comprensión, asimilación y gusto por el aprendizaje. Actualmente este aspecto educativo, bajo el modelo constructivista, dicta ir más allá de la memorización y conceptualización a crear espacios propios de conocimiento y pensamiento. Esta idea se relaciona con lo que Mera (2021) explica sobre el diseño del método Singapur, dando la noción de que “los procesos son conocimientos implicados en la adquisición e implementación de comprensión y están incluidos elementos como razonar, comunicar y hacer conexiones, aplicar y modelar”. (p.11)

El enfoque metodológico que propone el método Singapur se define en 3 fases que constan de una etapa de observación y manipulación con material, concreta; de representa gráficamente o resolver con ayudas visuales los problemas matemáticos, pictórica; y, finalmente, lo abstracto, cuando el niño sitúa símbolos o signos matemáticos que en conjunto con lo anterior puede resolver e integrar fases en su razonamiento.

### 1.1.1. Enfoque CPA (concreto, pictórico y abstracto)

Con el enfoque CPA los estudiantes construyen sus conocimientos a través de tres niveles de representación graduados por su complejidad: concreto, pictórico y abstracto. En el nivel concreto los estudiantes comienzan a comprender un concepto manipulando materiales y objetos del entorno; en el nivel pictórico avanzan en la comprensión del concepto representándolo mediante dibujos o imágenes; y en el nivel abstracto acaban el proceso de comprensión representándolo mediante signos o símbolos matemáticos (Zapatera, 2020, p.266).

- Concreto: introducción a los conceptos matemáticos mediante la manipulación de materiales y objetos tangibles del entorno.
- Pictórica: comprensión de los conceptos matemáticos a través de representaciones visuales, como dibujos o fotografías.
- Abstracta: comprender y aplicar algoritmos para resolver problemas matemáticos.

De esta manera, el descubrimiento incentiva el aprendizaje significativo, lo que se traduce como el significado que resulta de la interacción entre el estudiante y el contenido de los aprendizajes. Es entonces cuando deja claro la posición del docente dentro de esta teoría: de guía y orientador. Dicho de otro modo, la función con la que el docente trabaja se entrelaza con el enfoque CPA al plantear un nuevo tema, basándose no solo en un conocimiento previo, sino en la forma en cómo utiliza, esquematiza e interpreta las ideas.

En efecto, dicho enfoque propone trabajar progresivamente a favor de fases que estimulen la manipulación de materiales, uniendo la parte sensoriomotora; esquemas visuales, emergiendo representaciones internas o mentales; que luego será conceptos abstractos, o lo que es lo mismo, una noción propia que puede asociarse con la resolución de problemas más complejos.

### 1.1.2. Beneficios de aplicar el método Singapur en el aula

Desde el punto de vista de Alba y García (2019):

Al utilizar el método Singapur en clase, el alumno puede adquirir conocimientos no de forma abstracta, sino desde una perspectiva concreta y pictórica. De esta manera, el alumno comprenderá los conceptos y resolverá problemas matemáticos. El método se basa en el uso de material concreto, modelos visuales y práctica constante, todo lo cual ayuda a lograr una comprensión profunda de los conceptos y desarrollar el pensamiento lógico y la creatividad matemática. (p.31)

Dicho de otra forma, la implementación del método Singapur dentro del aprendizaje de números fraccionarios permite crear experiencias concretas y vivenciales, que contribuyen relacionar el entorno cotidiano y la matemática, resultando en el desarrollo y potencialización de las habilidades lógicas, críticas y constructivas, así como de un aprendizaje significativo. En efecto, el docente al fomentar el uso de recursos dentro del aula hace que el estudiante se integre en la elaboración o manipulación de su propio material, posibilitando de este modo un entorno agradable y motivador,

igual que un aprendizaje significativo. Puesto que, al participar dinámicamente y dando sentido al material concreto, se construye un pensamiento propio que retroalimenta el aprendizaje adquirido.

## 1.2 Números fraccionarios

Las fracciones se han reconocido como un componente fundamental y desafiante en la educación matemática, ya que abarcan varios niveles educativos y desempeñan un papel esencial en la resolución de situaciones cotidianas. Además, el conocimiento de fracciones promueve el razonamiento y el pensamiento crítico de las personas.

Para representar una fracción se utilizan dos números dispuestos en una línea horizontal. El numerador se coloca en la parte superior de la línea, mientras que el denominador se sitúa debajo de la línea.

Según Crespo (2022):

Para la resolución de problemas de fracciones es algo fundamental el uso de representaciones, que harán al alumnado comprender de una forma mucho más clara, qué es lo que tienen que realizar en cada caso. Para que esto sea eficaz se trabaja representando todo aquello que el problema nos dice mediante barras. (p.34)

En resumen, es fundamental utilizar gráficos para representar fracciones, ya que esto permite visualizar patrones, tendencias, relaciones y estructuras de los datos. Esta representación no solo ayuda al estudiante a comprender conceptualmente la información, sino también a comprenderla de forma visual.

### 1.2.1 Enseñanza de fracciones

Muchos estudiantes, en su escolaridad, se ven expuestos a diferentes retos, los cuales suelen tornarse de gran dificultad, como, por ejemplo, el tema de las fracciones, cuyos conceptos básicos respecto al tema no se consolidan de manera adecuada en cada uno de ellos. Dado que, muchos estudiantes ven a las fracciones como símbolos sin sentido o miran el numerador y denominador como números separados, en lugar de comprenderlos como un todo unificado. Por ello, a continuación, se observa la importancia del trabajo manipulativo, pictórico y abstracto dentro de este tema; para lograr en los educandos un conocimiento significativo en su aprendizaje.

#### 1.2.1.1 Trabajo manipulativo

Teniendo en cuenta la variedad de metodologías y técnicas de enseñanza y aprendizaje a la hora de afianzar este tipo de conocimientos, como docentes se debe buscar diferentes alternativas para enseñar fracciones de una manera fácil y divertida.

Al respecto, Castañeda (2021) menciona que:



Las actividades que se proponen con material concreto e imágenes, relacionan las fracciones con una experiencia visual e invita al estudiante a apropiarse del objeto mental fracción y sus operaciones multiplicación y división, para luego introducir reglas y símbolos que 19 tengan sentido, de modo que poco a poco van a adquirir herramientas para desarrollar la capacidad de analizar y construir soluciones a diversas actividades (p. 18).

Por lo tanto, la forma más efectiva de enseñar las fracciones es utilizando materiales manipulativos y concretos. Al trabajar de esta manera con fracciones y sus equivalencias en porcentajes y decimales, los niños pueden descubrir las propiedades de las fracciones, desarrollar interés por las matemáticas y disfrutar del aprendizaje. Además, esta metodología les brinda la oportunidad de fortalecer su autoestima y fomentar la autonomía en el aprendizaje.

### **1.2.1.2 Trabajo pictórico**

Es importante que los niños tengan acceso a materiales pictóricos antes de abordar las fracciones escritas. Esto significa que pueden utilizar estos materiales en juegos que involucren multiplicaciones y divisiones.

Como señala Ramos (2021) para poder avanzar en la adquisición de diferentes conceptos relacionados con las fracciones, es necesario comprender de una forma correcta el término de fracciones equivalentes. Esto servirá tanto para entender que las fracciones representan una cantidad, como para operar con ellas

En este sentido, para que esta percepción sea comprendida en su totalidad se debe realizar a través de la representación, intentando que sea completamente entendida, y no solo realizar varias acciones mecánicamente.

### **1.2.1.3 Trabajo abstracto**

Es fundamental tener en consideración que los niños de 9 a 10 años se encuentran en la etapa de operaciones concretas, en la cual están adquiriendo estructuras lógico-matemáticas. Este aspecto permite reconocer la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones entre actividades, extraer conclusiones a partir de diferentes ejercicios y abordar la interpretación y resolución de problemas que puedan surgir en situaciones reales.

Dentro de la metodología Singapur, se le otorga una gran importancia a la resolución de problemas. “En Singapur se limitan los procedimientos rutinarios, poniendo mucho más énfasis en la resolución de problemas” (Ramos, 2019, p. 98). Por tanto, en el marco de la educación básica, se enfoca en trabajar con operaciones simples, con el objetivo de fomentar la comprensión y resolución de problemas.

# Metodología

## 2.1. Tipo de investigación

El objetivo de esta investigación es proponer la aplicación del método Singapur como estrategia determinante para el aprendizaje de números fraccionarios en alumnos de educación general básica. Este trabajo se basa en una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, lo que implica utilizar criterios sistemáticos para obtener datos y estructuras que caractericen la realidad investigada. Se detallarán las utilidades y características de la aplicación del método, especialmente en la comprensión de números fraccionarios y su adaptación en el aula de clases para el desarrollo efectivo de habilidades y destrezas lógico-matemáticas.

## 2.2 Método

Esta investigación se basa en un enfoque deductivo, respaldado por la afirmación de Prieto (2018) quien sostiene que este construye sus fundamentos sobre ciertos fundamentos teóricos hasta configurar hechos o prácticas concretas, por tanto, se utiliza este método para llegar a conclusiones basadas en juicios previamente identificados, facilitando así la interpretación y comprensión profunda de la información recolectada sobre el tema en cuestión.

## 2.3 Técnica de la investigación

La investigación se apoya en estudios de carácter documental, lo que implica recopilar información a partir de la compilación de documentos y fuentes secundarias. Los datos obtenidos se extrajeron de investigaciones previas, lo que permitió realizar análisis y representaciones gráficas mediante tablas y figuras. La investigación se respalda en diversos repositorios y bases de datos académicos, como Dianet y Google Scholar, entre otros.

# Resultados

En los datos recopilados en la base de datos PISA (2018) se puede observar el avance de aprendizaje de los estudiantes a nivel mundial, en los resultados se evidencia que los educandos no poseen estrategias lúdicas suficientes para el logro de competencias matemáticas en el sistema educativo latinoamericano. Sin embargo, se toma en consideración la aplicación del método Singapur, ya que obedece a un currículum que permite el progreso con respecto a sus habilidades, enfocándose principalmente en la resolución correcta de problemas matemáticos, promoviendo de esta forma el desarrollo del pensamiento.

Por su lado, Castillo (2022) comenta que el método Singapur es eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Matemáticas, pues se dirige especialmente en la resolución de las cuatro operaciones básicas.

Además, Salazar (2021) señala en su estudio que la enseñanza de las fracciones requiere la inclusión de actividades variadas con métodos y técnicas flexibles de enseñanza-aprendizaje.

Es importante utilizar material didáctico que facilite y fomente la comprensión y aplicación de los números racionales en situaciones prácticas.

Mientras que Parra (2020) menciona que el método Singapur se basa en comprender el texto leído, el conocimiento claro deseado, organizar la información gráficamente o representarla con objetos para encontrar la respuesta correcta *mirando* o *tocando* las partes de la tarea. Así mismo, hace referencia que estimular visualmente al estudiante hace que comprenda el proceso de ejercicios básicos que se plantean, de tal forma que por medio de ello se puede aplicar a acciones específicas y relacionar con las matemáticas.

### 3.1. Comparación de resultados

En cuanto a los resultados ejecutados por las pruebas PISA (2018), como se muestra en la *Tabla 1*, se pudo observar que:

**Tabla 1**

*Resultados PISA 2018 en Latinoamérica.*

País	Posición	Puntaje
Chile	51°	423
México	53°	413
Uruguay	55°	409
Costa Rica	56°	407
Brasil	58°	391
Argentina	59°	388
Colombia	62°	376
Perú	65°	368

*Nota. Adaptado de OECD, base de datos PISA 2018*

Por otro lado, en la *Figura 1* se muestran los resultados obtenidos en la investigación de Castillo (2022).

**Figura 1**

*Operación Básica de Matemática Relacionada con la División*



*Nota. Castillo (2022)*

En este sentido, de acuerdo con los datos reflejados en la *Tabla 1*, se revela que la educación en América Latina, en 2018 está por debajo del estándar promedio, pues se evidencia en el examen realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ninguno de los estudiantes logra obtener una puntuación de al menos 494 puntos en Matemáticas; sin embargo, en la *Figura 1* se pudo denotar que en el año 2022 de igual forma se refleja un bajo desempeño en cuanto a la solución de ejercicios fraccionarios, se muestra que la mayoría de estudiantes no alcanzan un nivel óptimo de aprendizaje. En síntesis, la enseñanza-aprendizaje de los números fraccionarios o divisiones no ha tenido una mejora en los últimos años.

Los datos recopilados en la encuesta aplicada a estudiantes en el estudio de Salazar (2021) se encuentra representada en la *Tabla 2*.

**Tabla 2**

*En relación a la Enseñanza de Números Fraccionarios, ¿Qué Tipo de Recursos Educativos Emplea el Profesor para Impartir una Clase sobre Fracciones?*

Respuestas	Número de alumnos	Porcentaje
Materiales del entorno	39	72,22%
Gráficas, diagramas, figuras, etc.	11	20,37%
Otros	2	3,70%
Ninguno	2	3,70%
Total	54	100%

*Nota. Salazar (2021)*

No obstante, Parra (2020) en su trabajo de investigación pudo denotar lo siguiente que se evidencia en la *Tabla 3*.

**Tabla 3**

*¿Hace uso de Gráficos al Momento de Realizar una Operación Matemática con Fracciones?*

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	14	35%
No	26	65%
Total	40	100%

*Nota. Parra (2020)*

Por otra parte, se considera la investigación de Castillo (2022) donde se incluye la encuesta realizada a los estudiantes que está representada en la *Figura 2*.

**Figura 2**

*¿Interpreta los Números Fraccionarios en Operaciones Básicas?*



*Nota. Castillo (2022)*

En relación a los datos expuestos, se pudo apreciar en la *Tabla 2* que los docentes usualmente utilizan materiales del entorno y la representación gráfica de figuras, barras, entre otros, para la enseñanza-aprendizaje de los números fraccionarios; no obstante, en la *Tabla 3* se menciona que un gran porcentaje de los educadores no utilizan gráficos para añadir elementos a una operación; finalmente, en la *Figura 2* se denota la poca interpretación y comprensión de los números fraccionarios en las operaciones básicas. En síntesis, el poco uso tanto de material concreto, como la representación gráfica de las operaciones, dificulta a los estudiantes la resolución e interpretación de resultados.

### 3.2 Interpretación de resultados

Los datos obtenidos por las pruebas PISA reflejan un bajo desempeño en cuanto a los dominios básicos en Matemática, ya que ninguno de los países estudiados alcanza los 494 puntos para Matemática; esto se ve complementado con los resultados arrojados por otro estudio, en donde se reflejó que un 72.22 % de los docentes utilizan materiales del entorno para la enseñanza-aprendizaje de los números fraccionarios, mientras que tan solo un 20.37% maneja la representación gráfica de las operaciones, esto se relaciona con los niveles de conocimiento lógico-matemático, puesto que se demostró que un 60% de los estudiantes no obtienen un aprendizaje significativo, esto debido al escaso uso de material concreto que los docentes deberían utilizar a la hora de enseñar dichas nociones básicas, es así que al aplicar el método Singapur el estudiante desarrolla un aprendizaje lógico de manera que establece las 3 fases para la construcción de estos conocimientos, los cuales son: concreto, pictórico y abstracto.

Para finalizar, cabe destacar que el 65% de los docentes no hace uso de gráficos para añadir elementos a una operación, esto se relaciona con que el 48% de los estudiantes no interpreta los números fraccionarios en operaciones básicas, así pues, la mayor parte de estudiantes no son capaces de interpretar dichas cantidades, y, de igual forma, se hace notoria por parte del docente que no está estimulando visualmente al niño para que pueda comprender el proceso y así aplicarlo en operaciones concretas. En este sentido, se puede decir que los docentes no aplican diversas metodologías que ayuden a la enseñanza del estudiante. A pesar de ello, se denotó que al aplicar el **método Singapur** un 52% si logra interpretar los números fraccionarios, por lo tanto, al aplicarlo se lograría que el estudiante sepa interpretar correctamente los números fraccionarios en operaciones básicas, desarrollando sus estímulos, los cuales permite que pueda observar, ver, entender, analizar y responder aplicando los diferentes procedimientos algorítmicos para resolver los ejercicios de las fracciones.

Se concluye así, que para que el estudiante se apropie de un pensamiento abstracto, debe ser participe activo al momento de interpretar los procedimientos ante la resolución de problemas matemáticos. Y eso es lo que brinda el método Singapur, al permitir que los estudiantes expliquen los procedimientos e incluyan dichas nociones matemáticas en sus palabras.

## Conclusiones

Dentro de los puntos destacables del trabajo, y, en función del objetivo general, mismo que presenta la intención de determinar la incidencia del método Singapur en el aprendizaje de números fraccionarios en los alumnos de educación general básica, se concluye que para lograr que el método Singapur tenga valor y alcance su objetivo, es imprescindible observar y considerar tanto los ritmos de aprendizaje de los estudiantes durante la clase, como la complejidad del tema al proponer una metodología; en otras palabras, para que el estudiante comprenda conceptos abstractos, como en el caso de los números fraccionarios, es esencial trabajar desde su razonamiento e interpretación; es decir, que sea él quien organice y contextualice conceptos matemáticos yendo más allá de la parte teórica.

Lo dicho anteriormente se traduce a cómo utilizar, de acuerdo con las fases del método, recursos visuales que asocien y orienten a la resolución de problemas cotidianos, de forma que desarrollen competencias y habilidades lógicas-matemáticas con una motivación propia.

La clave del método Singapur, centrado en el área de matemáticas, es cambiar la perspectiva tradicionalista por un método que concrete temas familiarizados al contexto o entorno cotidiano del niño; lo que incluye materiales y actividades que *aprendan haciendo*. Del mismo modo se exponen varios de los beneficios que brinda este método en la adquisición de conocimientos con respecto al aprendizaje de números fraccionarios, como, por ejemplo, permite relacionar los problemas y operaciones matemáticas en la utilización de materiales manipulables lo que incluye una visión realista al uso de las matemáticas y su simbología en la vida diaria, resultado así en la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas críticas.

Tras observar los resultados del estudio se determina que el nivel de conocimiento de los estudiantes al aplicar el método Singapur es favorable, pues se denota la factibilidad de aprender de manera activa, y, a través de las distintas fases, qué contiene el método. En cuanto al contenido relacionado con las fracciones, deja en evidencia que los estudiantes mejoran su comprensión al representar de forma gráfica, como algebraica, los problemas matemáticos. Además, se destaca la participación y el nivel de motivación de los estudiantes durante las clases de Matemáticas, lo que induce una señal positiva del interés por aprender e interactuar con el material.

Finalmente, como estrategia concreta, el método Singapur favorece a la construcción de conocimientos que se adquieren durante el proceso de enseñanza, pues mediante un conjunto de actividades se fomenta un pensamiento propio, ya que cuando el estudiante manipula, representa y finalmente conceptualiza las nociones matemáticas, refleja ser un método eficiente que abarca la exploración y las experiencias en un participativo escenario educativo. De hecho, implementar este método en el área de matemáticas implica organizar un ambiente de autoconfianza, comunicación, participación e incluso trabajo colaborativo. En este sentido se evidencia un aprendizaje constructivo, cuyo beneficiario es el niño y su aporte brinda habilidades, actitudes y motivación que superan la idea de que la matemática es compleja a una que es interactiva y flexible.

## Referencias

- Alba, L., y García, M. (2019). *El Método Singapur para el desarrollo de competencias en la resolución de problemas matemáticos con números fraccionarios* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1106/1/TESIS%20Alba-Garc%C3%ADa.pdf>
- Castañeda, O. (2021). *Enseñanza de las fracciones con material concreto* [Tesis de Grado, Universidad Nacional abierta y a distancia]. <https://repositorio.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/44435/oacastaendag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo, W. (2022). *Método Singapur para la enseñanza aprendizaje de Matemáticas en estudiantes de Educación Básica Media* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3676/1/77956.pdf>
- Crespo, M. (2022). La enseñanza de las fracciones aplicando la metodología Singapur [Tesis de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57833/TFG-L3446.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo*.
- Mera, M. (2021). *Método Singapur y Aprendizaje de la Matemática en estudiantes de Noveno Año de EGB de la ciudad de Baños* [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3160>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Enseñanza de las fracciones (Prácticas educativas-22)*. [https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_22\\_spa.pdf](https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_22_spa.pdf)
- Parra, D. (2020). *Método gráfico para la enseñanza de las fracciones mediado con geogebra y la teoría de los registros de representación* [Tesis de Grado, Universidad de Caldas]. [https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/16704/DianaMarcela\\_ParraCortes\\_2021PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/16704/DianaMarcela_ParraCortes_2021PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Prieto, B. (2018). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos De Contabilidad*, 18(46). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-14722017000200056&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-14722017000200056&script=sci_arttext)
- Ramos, P. (2019). *Aritmética para maestros*. Autoedición
- Ramos, P. (2021). *¿Qué son las “Matemáticas Singapur”?* ABC Ciencia. [https://www.abc.es/ciencia/abci-maticas-singapur-202104190210\\_noticia.html](https://www.abc.es/ciencia/abci-maticas-singapur-202104190210_noticia.html)

Salazar, J. (2021). “*Investigación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales, sociales, matemáticas y la actividad física y deportiva*” [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. [https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/12308/1/TDUJEX\\_2021\\_Salazar\\_Molina.pdf](https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/12308/1/TDUJEX_2021_Salazar_Molina.pdf)

Zapatera, A. (2020). El método Singapur para el aprendizaje de las matemáticas, enfoque y concreción de un estilo de aprendizaje. *INFAD Revista de Psicología*, 2, 263-274. [https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/12843/1/Metodo\\_Zapatera\\_INFAD\\_2020.pdf](https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/12843/1/Metodo_Zapatera_INFAD_2020.pdf)

Copyright (2023) © Jeniffer Johanna Cuasapud Morocho y Milagros Maiguashca Quintana



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

# NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA CIENTÍFICA UISRAEL

La Revista Científica UISRAEL es una publicación académica de la Universidad Tecnológica Israel que, desde su primera publicación en el año 2014, ha abordado una amplia variedad de temáticas que abarcan desde el ámbito del turismo, las ciencias administrativas y económicas, las ingenierías, hasta el de las artes y humanidades; sin embargo, en la actualidad se ha centrado en las ciencias sociales y sus líneas interdisciplinarias (comunicación, educación, sociología, antropología, artes visuales contemporáneas, psicología, TIC, derecho, etc.).

Con una periodicidad cuatrimestral —se publica en los meses de enero, mayo y septiembre—, la revista acepta trabajos tanto en español como en inglés a fin de facilitar su proyección internacional. Es de acceso abierto y gratuito, e incluye artículos originales de investigación, ensayos y reseñas.

Es importante acotar que las evaluaciones se hacen con pares doble ciego, para garantizar la objetividad y la calidad de las publicaciones.

## 1. ALCANCE Y POLÍTICA

Las aportaciones tienen que ser originales y no haber sido publicados previamente o estar en proceso de revisión de otro medio.

Estas pueden ser mediante:

- **Artículos:** trabajos de naturaleza teórica y empírica con una extensión de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, metodología, resultados, conclusiones, y referencias bibliográficas.

- **Ensayos:** son revisiones exhaustivas del estado de la cuestión de un tema de investigación reciente y actual justificado mediante la búsqueda sistemática de autores que traten sobre esa problemática. Para esta sección se aceptan trabajos con un máximo de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.

- **Reseñas:** consiste en la valoración crítica de un autor, un libro u obra artística en la que se realice una evaluación o crítica constructiva. Tiene una extensión de máximo 12 páginas incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos debido a su baja calidad), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.

## 2. PROCESO EDITORIAL

Se informa a los autores que los trabajos que se publicaran deben respetar el formato de la plantilla establecida y ser enviados exclusivamente por el OJS (Open Journal System): <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui>, por esa vía se manejará el proceso de estimación/ desestimación y de aceptación/rechazo, así como en caso de aceptación, el proceso de revisión.

En el período máximo de 30 días, a partir de la recepción de cada trabajo, los autores recibirán una notificación. En caso de que el manuscrito presente deficiencias formales o no se incluya en el focus temático de la publicación, el Editor principal o Director Científico desestimarán formal o temáticamente el trabajo sin opción de reclamo por parte del autor. Por el contrario, si presenta carencias formales superficiales, se devolverá al autor para su corrección antes del inicio del proceso de evaluación. Para ello se establecen las siguientes categorías: **aceptado, aceptado con cambios menores, aceptado con cambios mayores, rechazado.**

Se solicita a los autores que una vez recibida la resolución por parte del Editor de la Revista o del Director Científico envíen el documento corregido en no más de 30 días para una segunda revisión, salvo a aquellos autores a quienes se ha notificado su documento como rechazado.

Los manuscritos serán evaluados científicamente, de forma anónima por pares expertos en la temática, con el fin de garantizar la objetividad e independencia de la Revista.

Los criterios de valoración para la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- a. Actualidad y novedad.
- b. Relevancia y significación: avance del conocimiento científico.
- c. Originalidad.
- d. Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada.
- e. Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- f. Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- g. Presentación: buena redacción.



### 3. PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE ORIGINALES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman 12, interlineado simple, con alineación a la izquierda y sin tabuladores ni retornos de carros entre párrafos. Solo se separan con un retorno los grandes bloques (autor, título, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes).

Los trabajos se presentan en Word para PC. Las normas de citas y bibliografía se basan en APA 7ma edición.

A continuación, se detalla en profundidad como debe desarrollarse el texto académico:

- Nombre y apellidos completos de cada uno de los autores por orden de prelación, el número deberá estar justificado por el tema, su complejidad y su extensión, siendo 4 el máximo. Junto a los nombres ha de seguir la institución, correo electrónico de cada autor y código ORCID.
- Resumen en español con un máximo de 200 palabras, donde se describirá de forma concisa el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y principales conclusiones, con la siguiente estructura: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal en tercera persona: “El presente trabajo se analizó...”.
- Abstract en inglés con un máximo de 200 palabras. Para su elaboración, al igual que para el título y los keywords, no se admite el empleo de traductores automáticos. Los revisores analizan también este factor al valorar el trabajo
- De 4-6 palabras clave en español/ 4-6 keywords en inglés.
- Introducción: debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa proveniente de fuentes válidas y de calidad académica.
- Metodología: Será presentado con la precisión que sea conveniente para que el lector comprenda y confirme el desarrollo de la investigación. Se describirá el enfoque metodológico adoptado, la población y muestra, así como las técnicas seleccionadas.
- Resultados: se realizará una exposición de la información recabada durante el proceso de investigación. En caso de ser necesario los resultados se expondrán en figuras o/y tablas ([Ver plantilla de estilo](#)).
- Conclusiones: resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones sin reiterar datos ya comentados en otros apartados.
- Referencias bibliográficas: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. El número de referencias bibliográficas deben ser como mínimo 12 y máximo 20, cantidad necesaria para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación. Se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo

solo en caso de que el primero sea de uso muy común, y unido con guion). Debe usarse la norma APA 7ma edición.

- Apoyo financiero (opcional): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la **fuentes de financiación de la investigación**. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados posteriormente en el manuscrito final.

#### 4. DERECHOS DE AUTOR

Los autores que participen de los procesos de evaluación y publicación de sus ediciones conservan sus derechos de autor, cediendo a la revista el derecho a la primera publicación, tal como establecen las condiciones de reconocimiento en la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#) (CC BY), donde los autores autorizan el libre acceso a sus obras, permitiendo que los lectores copien, distribuyan y transmitan por diversos medios, garantizando una amplia difusión del conocimiento científico publicado.

#### 5. LISTA DE COMPROBACIÓN PARA ENVÍOS

Los investigadores deberán llenar en el OJS la lista de comprobación para envíos. En caso de que no cumpla uno de los requisitos, el autor no podrá subir el archivo. Por ello es necesario que se revisen los siguientes parámetros antes de enviar el documento.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto debe estar alineado a la izquierda con interlineado sencillo; letra Times New Roman, 12 puntos de tamaño de fuente.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las [Directrices para autores](#).
- Si se envía a una sección evaluada por pares de la revista, deben seguirse las instrucciones en asegurar una evaluación anónima.

#### 6. PRÁCTICAS DESHONESTAS: PLAGIO Y FRAUDE CIENTÍFICO

En el caso de que haya algún tipo de infracción contra los derechos de la propiedad intelectual, las acciones y procedimientos que se deriven de esa situación serán responsabilidad de los autores/as. En tal sentido, cabe mencionar las siguientes infracciones graves:



- 
- Plagio: consiste en copiar ideas u obras de otros y presentarlas como propias, como por ejemplo el adoptar palabras o ideas de otros autores sin el debido reconocimiento, no emplear las comillas en una cita literal, dar información errónea sobre la verdadera fuente de la cita, el parafraseo de una fuente sin mencionarla, el parafraseo abusivo, incluso si se menciona la fuente.
  - Fraude científico: consiste en la elaboración, falsificación u omisión de información, datos, así como la publicación duplicada de una misma obra y los conflictos de autoría. CITACIÓN Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS el sistema de citación y referencias bibliográficas se ajustarán a las American Psychological Association (Normas APA, 7ma. edición).
  - Se respetará de forma tácita el orden de los autores que figure en el documento original enviado.



© UISRAEL- 2023

Francisco Pizarro E4-142 y Marieta de Veintimilla

Teléfono: (593) 2 255-5741

rcientifica@uisrael.edu.ec

Quito - Ecuador

