

REVISTA



Red ^{Capítulo Ecuador} INDTEC
Scientific
Edición Regular 2025

SciELO



Volumen 10, N° 35

Febrero-Abril 2025

Venezuela (Internacional)

Número de expediente: 295-14548

RIF: J-40825443-3

Depósito Legal: pp. BA2016000002

ISSN: 2542-2987

ISNI: 0000 0004 6045 0361

Licencia Safe Creative: 2503141158978



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

Indizada en:

REDALYC; LATINDEX (Directorio - Catálogo v2.0); SciELO; INDEX COPERNICUS; CLASE; DOAJ; DIALNET; REDIB; ERIH PLUS; REVENCYT; MIAR; OAJI; Crossref; Actualidad Iberoamericana; BASE; CLACSO-REDALYC; BIBLAT; EZB Electronic Journals Library; ROAD; OEI-CREDI; AURA; SERIUNAM; REBIUM; OpenAIRE; PKP Index; OCLC WorldCat; LatinREV; Google Académico



CREATED
BY HUMAN



REAL
CONTENT

Registered Creativity Declaration 2503141158978

VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



Revista Scientific

Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa

Volumen 10, N.º 35 / Febrero-Abril 2025 / Venezuela / Edición Trimestral

Derechos Reservados

Depósito Legal: pp. BA2016000002 / **e-ISSN:** 2542-2987 / **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Versión electrónica (digital)

Indizada en REDALYC, México / **LATINDEX** (Directorio - Catálogo v2.0), México / **SciELO**, Venezuela / **INDEX COPERNICUS** (ICI Journals Master List), Polonia / **CLASE**, México / **DOAJ**, Reino Unido / **DIALNET**, España / **REDIB**, España / **ERIH PLUS**, Noruega / **REVENCYT**, Venezuela / **MIAR**, España / **OAJI**, Federación de Rusia / **Crossref**, United States of America and United Kingdom / **Actualidad Iberoamericana**, Chile / **BASE**, Alemania / **CLACSO-REDALYC**, México / **BIBLAT**, México / **EZB Electronic Journals Library**, Alemania / **ROAD**, Francia / **OEI-CREDI**, España / **AURA**, México / **SERIUNAM**, México / **REBIUM**, España / **OpenAIRE**, Unión Europea, UE / **PKP Index**, Canadá / **OCLC WorldCat**, Estados Unidos / **LatinREV**, Argentina / **Google Académico**, Estados Unidos.

Registro de Propiedad Intelectual, código Safe Creative: #2503141158978

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

Registrado por ante el Registro Mercantil Primero de la Circunscripción Judicial del Estado Barinas, Venezuela, bajo el Tomo: **20-A MERCANTIL I**, número: **38**, del año **2016**; asignado al número de Expediente: **295-14548**, y debidamente inscrito ante el Registro de información Fiscal (RIF): **J-40825443-3**, Impreso y Publicado bajo el Depósito Legal: pp. 201303BA762

Teléfonos: +58(0273)5428601 (Venezuela) / Internacional: (+593)0995698654 (Ecuador)

WhatsApp: (+593)983987173 (Ecuador)

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> y <http://www.indtec.com.ve>

Sitio web de la revista: <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

EDITORES PRINCIPALES

© **PhD. Oscar Antonio Martínez Molina** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador), e-mail: oscar.martinez@unae.edu.ec

© **Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas** (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, **INDTEC**, Ecuador), correo: oscar.martinez@indteca.com

EDITORES INVITADOS

PhD. Efsthathios Stefos (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador), e-mail: stefos.efsthathios@unae.edu.ec

PhD. Oscar Alfredo Rojas Carrasco (Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile), e-mail: oscar.rojas@umcervantesecontinua.cl

PhD. Francisco Javier Hinojo Lucena (Universidad de Granada, **UGR**, España), e-mail: fhinojo@ugr.es

PhD. Juan José Borrell (Universidad Nacional de Rosario, **UNR**, Argentina), e-mail: jborell@fbioyf.unr.edu.ar

PhD. Lauro Fernando Pesántez Avilés (Universidad Politécnica Salesiana, **UPS**, Ecuador), e-mail: fpesantez@ups.edu.ec

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

CO-EDITORES

PhD. Boris Ramón Hidalgo Hernández (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: bhidalgo2704@hotmail.com

PhD. Alba Marina Peña de Salazar (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: albadesalazar@gmail.com

ASISTENTE DE GESTIÓN EDITORIAL

Consult. Lidmeyo Del Valle Arteaga Contreras (Centro Latinoamericano de Investigaciones Jurídicas, **CLADIJ**, Venezuela), e-mail: arteaga.contreras.30@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO EDITORIAL

Dra. Carmen Consuelo López (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: cecebrandt@gmail.com

PhD. Olga Carolina Molano Lucena de Crespo (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: olgacmolano@gmail.com

MSc. Oscar José Rodríguez (Universidad Politécnica Territorial José Félix Ribas, **UPTJFR**, Venezuela), e-mail: tesis25@gmail.com

PhD. Zaira Ramírez Apud López (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: tajaza@hotmail.com

PhD. Tammara Ramírez Apud López (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: tammara.ramirezalz@udlap.mx

PhD. Sombra Patricia Rivas Arancibia (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: sombrar@gmail.com

Dra. Hortensia Carrillo Ruiz (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: hortensia.carrillo@gmail.com

Dr. Salvador Galicia Isasmendi (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: salgalic@gmail.com

Dra. Mayra Fabiana Ángeles Sánchez (Universidad de las Américas Puebla, **UDLAP**, México), e-mail: mayra.angeles@udlap.mx

PhD. María Teresa Pantoja Sánchez (Universidad Nacional Autónoma de México, **UNAM**, México), e-mail: mtps2352@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO CIENTÍFICO

Dra. Magdalena Parrillo De Betancourt (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: magdaparrillo@gmail.com

Dr. Juan Adolfo Salas Ramírez (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: jsalas4112@gmail.com

PhD. Beatriz Cecilia Valecillos Urdaneta (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: beatrizvalecillosdoc2010@gmail.com

PhD. Magger Milagros Suarez Corona (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), correo: suarezmagger@gmail.com

PhD. Esperanza Piña de Valderrama (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), correo: esperanzapv@gmail.com

PhD. Carina Viviana Ganuza (Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, **UCA**, Argentina), e-mail: carinaganuzatagliarini@gmail.com

PhD. Isis Angélica Pernas Álvarez (Universidad de Cuenca, **UC**, Ecuador), e-mail: isisangelicap@gmail.com

Dra. Carol Del Carmen Terán González (Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", **UNERMB**, Venezuela), e-mail: carolterang@gmail.com

Dra. Nellys Josefina Pitre Lugo (Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", **UNERMB**, Venezuela), e-mail: nellyspitre77@hotmail.com

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

- Dr. Adalberto de Jesús Soto Chacín** (Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, UNERMB, Venezuela), e-mail: adalbertosotochacin@gmail.com
- PhD. Denyz Luz Molina Contreras** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: denyzluz@gmail.com
- Dra. Vaneza Emperatriz Reyes Veracierto** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: vanezzar@gmail.com
- Dra. Daicy Yleana Neira Labrador** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: yleana74@hotmail.com
- PhD. José Antonio Rodríguez** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: rodriguez216j@gmail.com
- Dra. Tahiz Elena Guerrero Guerrero** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: tahiz.guerrero@gmail.com
- Mgs. Pedro Luis Puerta Romero** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: pedropuer@gmail.com
- Dra. Norellys Fabiola Concha Blanco** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), correo: fabiolaconcha31@gmail.com
- PhD. Arturo Gustavo Benavides Rodríguez** (Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE, Ecuador), e-mail: agbenavidesr@gmail.com
- PhD. Mario Alcides Morales Guerrero** (Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, UNEFA, Venezuela), e-mail: moralmario@gmail.com
- Dra. Regina Elizabeth Beuses Galué** (Universidad Bolivariana de Venezuela, UBV, Venezuela), e-mail: reginabeuses772@gmail.com
- PhD. Ciro Hernández Valderrama** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: cirohv@hotmail.com
- PhD. Oscar Eduardo Cabrera Venot** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: oscarcvenot@gmail.com
- PhD. Eucaris Violeta Falcón Rodríguez** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: draeucarisvfalconr@gmail.com
- Dra. Verónica Raquel Vegas Lameda** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: verovega_@hotmail.com
- Dra. Eli Francisca Ruiz de Molina** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: ruizdemolina53eli@gmail.com
- Dra. María Elena Gómez Montoya** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: mariaelenagomezmontoya@gmail.com
- Dra. María Guadalupe Hernández Cárdenas** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: mariah_012000@yahoo.es
- Dra. Leidy Claret Hernández Flores** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: leidyhernandez1960@gmail.com
- PhD. José Ramón Barradas Gudiño** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), correo: barradas.jose@gmail.com
- PhD. Douglas Pastor Barráez Herrera** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), correo: dtrucu@gmail.com
- PhD. María Alejandra Carboni Román** (Universidad de la República, UDELAR, Uruguay), e-mail: alejandra.carboni@psico.edu.uy
- MSc. Carlos Andrés Libisch Recalde** (Red Global de Aprendizajes, Ceibal, Uruguay), e-mail: carloslibisch@gmail.com
- PhD. Marian Lucrecia Serradas Fonseca** (Universidad Nacional Abierta, UNA, Venezuela), e-mail: marianserradas@gmail.com
- Dra. Janisse Josefina Salazar Coraspe** (Universidad Nacional Abierta, UNA, Venezuela), e-mail: redugec@gmail.com

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

- Dra. Yuraima Margelis Matos de Rojas** (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**, Venezuela), e-mail: yuraimatos01@gmail.com
- Dra. Nancy Josefine Daboin Durán** (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**, Venezuela), e-mail: nancydaboind@hotmail.com
- PhD. José Luís Corona Lisboa** (Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores, **UNICEPES**, México), e-mail: joseluiscoronalisboa@gmail.com
- Dra. María Angélica Barba Maggi** (Universidad Nacional de Chimborazo, **UNACH**, Ecuador), e-mail: mbarba@unach.edu.ec
- MSc. Omar Eduardo Cañete Islas** (Universidad de Valparaíso, **UV**, Chile), e-mail: ocanetei00@yahoo.es
- Dr. Servando Martínez Hernández** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: servando@uniss.edu.cu
- Dra. Aurelia Massip Acosta** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: yiya@uniss.edu.cu
- Dra. Noris Rodríguez Izquierdo** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: nrizquierdo@uniss.edu.cu
- PhD. Roberto Valdés Puentes** (Universidade Federal de Uberlândia, **UFU**, Brasil), e-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa** (Universidade de Passo Fundo, **UPF**, Brasil), e-mail: cwerner@upf.br
- Dr. Rafael Alejandro Camejo Giménez** (Universidad Centrooccidental "Lisandro Alvarado", **UCLA**, Venezuela), e-mail: rafael.camejo@ucla.edu.ve
- Dr. Oscar Quirós Álvarez** (Universidad Central de Venezuela, **UCV**, Venezuela), e-mail: oquiros@ortodoncia.ws
- Dr. Julio Cabero Almenara** (Universidad de Sevilla, **US**, España), e-mail: cabero@us.es
- Dr. Lizandro Michel Pérez García** (Universidad de ciencias médicas de Sancti Spíritus, **UCM-SSp**, Cuba), e-mail: mperez.ssp@infomed.sld.cu
- Dra. Claudia Liliana Perlo Pachega** (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, **IRICE - CONICET / UNR**, Argentina), e-mail: perlo@irice-conicet.gov.ar
- Dr. Rudy Benjamín Mostacero Villarreal** (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, **UNMSM**, Perú), e-mail: rudymostacero@gmail.com
- PhD. Yizza María Delgado Nery De Vita** (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, **UNMSM**, Perú), e-mail: yizzadelgadodevita2@gmail.com
- PhD. Yamely Coromoto Moreno Pérez** (Escuela Básica Padre Blanco, **E.B. Padre Blanco**, Venezuela), e-mail: yame.moreno@gmail.com
- Dra. María Pilar Cáceres Reche** (Universidad de Granada, **UGR**, España), e-mail: caceres@ugr.es
- PhD. Amely Dolibeth Vivas Escalante** (Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile), e-mail: amelydivivase@gmail.com
- PhD. Marlenis Marisol Martínez Fuentes** (Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile), correo: marlenismm743@gmail.com
- Dra. Carmen Elena Bastidas Briceño** (Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile), correo: cebastidas97@gmail.com
- Dr. Juan Godofredo Saavedra Vega** (Universidad San Ignacio de Loyola, **USIL**, Perú), e-mail: juangsv@hotmail.com
- PhD. Ana Rosa di Gravia de Granadillo** (Universidad Internacional SEK, **UISEK**, Ecuador), correo: ana.digravia@uisek.edu.ec
- PhD. Yolis Yajaira Campos Villalta** (Universidad Internacional SEK, **UISEK**, Ecuador), correo: yolis.campos@uisek.edu.ec
- PhD. César Raúl Méndez Carpio** (Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**, Ecuador), correo: cmendezc@ucacue.edu.ec

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

- PhD. Lilia Moncerrate Villacis Zambrano** (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, ULEAM, Ecuador), correo: lilia.villacis@uleam.edu.ec
- Dr. Eduardo Antonio Caicedo Coello** (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, ULEAM, Ecuador), correo: eduardo.caicedo@uleam.edu.ec
- PhD. Miguel Jesús López Serrano** (Universidad de Córdoba, UCO, España), correo: mjlopez@uco.es
- PhD. Rafael Guerrero Elecalde** (Universidad de Córdoba, UCO, España), correo: rgelecalde@uco.es
- Dr. Blgo. Manuel Alfredo Ñique Alvarez** (Universidad Nacional de Cañete, UNDC, Perú), correo: maniqueal@gmail.com
- PhD. Yenny Nereida Montilla Polo** (Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, UNEY, Venezuela), correo: yennynereida.montilla@gmail.com
- PhD. Jesus Antonio Gómez Escorcha** (Universidad de Otavalo, UO, Ecuador), correo: jesgomez35@gmail.com
- Dr. Luis Enrique Rodríguez Velazco** (Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, UNES, Venezuela), correo: abg.luisrodriguez@gmail.com
- PhD. Maricela Isabel Vega Velásquez** (Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, UTEG, Ecuador), correo: maricelvega.v@gmail.com
- PhD. Rosa Teresa Choque Álvarez** (Universidad Autónoma Tomás Frías, UATF, Bolivia), correo: teresaayc@yahoo.es

ASISTENTES GENERALES

- Lcdo. Luís Enrique García Escobar** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: luis_gares@hotmail.com
- Lcdo. Richard Antonio Martínez Villegas** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: richardskhard@gmail.com

CORRECCIÓN DE ESTILO

- PhD. Alba Marina Peña de Salazar** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: albadesalazar@gmail.com

REVISIÓN DE TRADUCCIONES

- Lcda. María Alejandra Hernández Domínguez** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: marialeeducadora27@gmail.com

PRODUCCIÓN EDITORIAL, DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO

- Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas** (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, Venezuela), e-mail: oscar.martinez@indteca.com

GESTOR DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

- Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas** (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, Venezuela), e-mail: oscar.martinez@indteca.com

SECRETARIA

- Lcda. Maryuris Nakaris León Oliveros** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: maryulinda929@gmail.com

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS

Esta publicación se puede descargar desde:

<http://www.indteca.com>, <http://www.indtec.com.ve>, y <http://www.scientific.com.ve>

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia.

Los artículos/ensayos, su contenido y las opiniones expresadas en los mismos, son responsabilidad de sus autores.

ESTA REVISTA ES ARBITRADA MEDIANTE EL SISTEMA DOBLE CIEGO

Ejemplar gratuito

SUMARIO - SUMMARY	Pág. - Pag.
EDITORIAL	
PhD. Oscar Antonio Martínez Molina. Innovaciones Disruptivas en la Educación: Pilares para una Sociedad Sostenible. <i>Disruptive Innovations in Education: Pillars for a Sustainable Society.</i>	10-24
ARTÍCULOS - ARTICLES	
Adriana Guadalupe Gavilema Vaca; Vicente Rodrigo Tovar Viera. Factores Psicológicos que Afectan el Mejoramiento de la Competencia Oral en Inglés. <i>Psychological Factors that Affect the Improvement of Oral English Competence.</i>	26-47
Greta Emelyn Jara Malpica. Práctica Docente y Motivación Académica en Educación Superior: Una Revisión Sistemática (2019-2024). <i>Teaching Practice and Academic Motivation in Higher Education: A Systematic Review (2019-2024).</i>	48-68
Ingrid Angelina Soto Galarza; Shamary Poletth Valdospin Sánchez; Elisa Amelia Cisneros Prieto; Sheyla Marjorie Jácome León. Generación Alfa en el Ecuador: Perspectivas y Desafíos en su Futura Empleabilidad. <i>Generation Alpha in Ecuador: Perspectives and Challenges in their Future Employability.</i>	69-92
Juan Gabriel Jaramillo Jimbo; Alex Leonel Merizalde Vera. Percepción de Estudiantes de Pregrado sobre la Formación Inicial Docente en la Pareja Pedagógica. <i>Undergraduate Students' Perception of Initial Teacher Training in the Pedagogical Pair.</i>	93-111
Mario Fernando Herrera Venegas; Martín Wilson Lozano Rivera; Johanna Yadira Zambrano Solórzano. Reforma Presupuestaria en la Actividad Trasplantológica. <i>Budget Reform in Transplant Activity.</i>	112-129
Paulina Francisca Madrid Peralta; Gladys Lola Luján Johnson. Disparidad en Salud desde la Experiencia de Trabajadores en la Gestión Epidemiológica del Dengue. <i>Health Disparities from the Experience of Workers in the Epidemiological Management of Dengue.</i>	130-148
Marco Antonio Marín Guamán; Aura del Cisne Guerrero Luzuriaga. Las Redes Sociales Aplicadas al Aprendizaje de la Odontología. <i>Social Media Applied to Dental Education Learning.</i>	149-170
Rubén Darío Ruiz Andaluz; Hugo Enrique Troya Félix. Liderazgo Docente en la Educación Superior: Revisión Sistemática. <i>Faculty Leadership in Higher Education: Systematic Review.</i>	171-193
Anita Cecilia González Cárdenas; Ninfa Elizabeth Pacha Chipantiza. Actividades Lúdico-Pedagógicas para la Lateralidad en Niños de 3 a 5 Años: Una Revisión Sistemática. <i>Fun-Educational Activities for Laterality in Children Aged 3 to 5 Years: A Systematic Review.</i>	194-212
Pierluigi Carlo Ronchi Salamea. Preparación Profesional del Personal Docente de los Centros Artesanales. <i>Professional Preparation of Teaching Staff in Artisanal Centers.</i>	213-233
Andrea Nicole Gusqui López; Milena Nicol Zambrano Llerena; Benigno Javier Alcívar Martínez. Capacidades Dinámicas e Innovación en Cooperativas de Ahorro y Crédito del Segmento Dos (Manabí, Ecuador). <i>Dynamic Capabilities and Innovation in Credit Unions of Segment Two (Manabí, Ecuador).</i>	234-256

ARTÍCULOS - ARTICLES

Evelin Katherine Santana Castro; Evelin Estefanía Morales Vásquez. Programa de Desarrollo Profesional Docente en la Era Digital: Un Análisis Teórico. *Professional Teacher Development Program in the Digital Era: A Theoretical Analysis.* 257-274

Wilfredo José Molina Wills; Vanessa Mireya Rodríguez de Molina. Autismo: Inteligencia detrás de la Mirada Evasiva. *Autism: Intelligence Behind the Avoidant Gaze.* 275-296

Wendy Jesenia Añapa Tapuyo; Luis Raúl Pucuna Sapa; Carlos Iván Villalva Heredia; Luis Enrique Silva Adriano. Tecnologías Emergentes en Educación: Aprendizaje Personalizado y Automatizado. *Emerging Technologies in Education: Personalized and Automated Learning.* 297-320

Martha Evelyn Chaguay Jaime; Gladys Lola Luján Johnson. Gestión de Salud Integral: Riesgos Psicosociales del Profesional de Salud en un Hospital Público. *Comprehensive Health Management: Psychosocial Risks of Health Professionals in a Public Hospital.* 321-342

Raymy Rafael Chiliquinga Masaquiza. El ser Amawta Runa Pacha: Una Perspectiva Cósmico Andina para la Docencia en Educación Superior Intercultural. *Being Amawta Runa Pacha: An Andean Cosmic Perspective for Teaching in Intercultural Higher Education.* 343-363

Jorge Edwin Broncano Gala; Rolando Remigio Sáenz Rodríguez; Juan de Dios Suárez Sánchez; Simón Poma Anccasi. Habilidades Gerenciales y Cultura Organizacional: Herramienta para el Fortalecimiento en las Organizaciones. *Management Skills and Organizational Culture: Tool for Strengthening Organizations.* 364-384

Mirian Eugenia Astudillo Zhindon; Germán Wilfrido Panamá Criollo. Repositorio de Recursos Educativos Digitales para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje del Movimiento Unidimensional. *Repository of Digital Educational Resources for the Teaching-Learning Process of One-Dimensional Motion.* 385-406

Giovanni David Fernández Unuzungo; Elizabeth Alexandra Veloz Segura; Verónica Teresa Veloz Segura. Estrategias Pre-profesionales y Perfil del Egresado en Desarrollo Integral Infantil, Ecuador 2024. *Pre-professional Strategies and Graduate Profile in Comprehensive Child Development, Ecuador 2024.* 407-429

ENSAYOS - ESSAYS

Gabriel Enrique Celis Danzinger. Delimitación entre Contratos Administrativos, Convenios Interadministrativos y Contratos Privados de la Administración (Perspectiva Doctrinal y Jurisprudencial). *Delimitation between Administrative Contracts, Inter-administrative Agreements, and Private Contracts of the Administration (Doctrinal and Jurisprudential Perspective).* 431-451

MISIÓN, VISIÓN, OBJETIVOS, ALCANCE - MISSION, VISION, OBJECTIVES, SCOPE 453-455

NORMAS GENERALES - GENERAL RULES 456-469

REVISTA



Red ^{Capítulo Ecuador} INDTEC
Scientific
Edición Regular 2024

SciELO



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

Editorial



CREATED
BY HUMAN



REAL
CONTENT

Registered Creativity Declaration 2503141158978

VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



Innovaciones Disruptivas en la Educación: Pilares para una Sociedad Sostenible

Autor: PhD. Oscar Antonio Martínez Molina
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
oscar.martinez@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-1123-5553>

Editorial

La investigación analiza la interrelación entre educación disruptiva y sostenibilidad, argumentando que las innovaciones educativas pueden catalizar el desarrollo de sociedades más sostenibles (Johnson, et al., 2012). Se exploran fundamentos conceptuales que conectan metodologías disruptivas con una comprensión sistémica de retos socioambientales (Luna y Arámburo, 2013). El estudio destaca cómo las tecnologías emergentes transforman experiencias de aprendizaje mientras pueden reducir la huella ambiental educativa, aunque advierte sobre brechas digitales persistentes. Las metodologías activas y espacios educativos sostenibles emergen como elementos transformadores que facilitan el desarrollo de competencias críticas para abordar desafíos de sostenibilidad. La investigación evidencia la importancia del desarrollo profesional docente y políticas educativas flexibles que promuevan ecosistemas de innovación (Brown, 2014). El análisis del contexto ecuatoriano revela tanto avances como desigualdades persistentes en acceso tecnológico y educación ambiental. Se concluye que la educación disruptiva representa no solo una oportunidad para mejorar la calidad del aprendizaje, sino un imperativo ético para formar ciudadanos comprometidos con futuros sostenibles.

Palabras clave: educación innovadora; desarrollo sostenible; tecnología educacional; formación de docentes; política educacional.

Código de clasificación internacional: 5802.04 - Niveles y temas de educación; 5801.04 - Teorías educativas; 5306.02 - Innovación tecnológica.

Cómo citar este editorial:

Martínez, O. (2025). **Innovaciones Disruptivas en la Educación: Pilares para una Sociedad Sostenible**. *Revista Scientific*, 10(35), 10-24, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.0.10-24>

Fecha de Recepción:
09-10-2024

Fecha de Aceptación:
13-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Disruptive Innovations in Education: Pillars for a Sustainable Society

Editorial

This research analyzes the interrelationship between disruptive education and sustainability, arguing that educational innovations can catalyze the development of more sustainable societies (Johnson, et al., 2012). Conceptual foundations connecting disruptive methodologies with a systemic understanding of socio-environmental challenges are explored (Luna and Arámburo, 2013). The study highlights how emerging technologies transform learning experiences while potentially reducing education's environmental footprint, though it warns about persistent digital divides. Active methodologies and sustainable educational spaces emerge as transformative elements that facilitate the development of critical competencies to address sustainability challenges. The research demonstrates the importance of teacher professional development and flexible educational policies that promote innovation ecosystems (Brown, 2014). Analysis of the Ecuadorian context reveals both progress and persistent inequalities in technological access and environmental education. The conclusion suggests that disruptive education represents not only an opportunity to improve learning quality but an ethical imperative to form citizens committed to sustainable futures.

Keywords: innovative education; sustainable development; educational technology; teacher training; educational policy.

International classification code: 5802.04 - Levels and subjects of education; 5801.04 - Educational theories; 5306.02 - Technological innovation.

How to cite this editorial:

Martínez, O. (2025). **Disruptive Innovations in Education: Pillars for a Sustainable Society.** *Revista Científica*, 10(35), 10-24, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.0.10-24>

Date Received:
09-10-2024

Date Acceptance:
13-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

En un contexto de profundas transformaciones globales, la educación enfrenta el imperativo de reinventarse para responder a las complejas demandas de la sociedad contemporánea. Los modelos educativos tradicionales, aunque han cumplido un papel fundamental en la historia, resultan cada vez más insuficientes para preparar individuos capaces de abordar los desafíos actuales, particularmente aquellos relacionados con la sostenibilidad ambiental y social.

Nuestra postura en este análisis sostiene que la educación disruptiva constituye una respuesta prometedora y necesaria ante esta realidad. Según expone Johnson, et al. (2012): la educación disruptiva busca que las personas aprendan de manera más efectiva y a menor costo, mediante la implementación de programas educativos interdisciplinarios que aprovechen las ciencias de la complejidad y las tecnologías de la información. Esta perspectiva educativa no solo busca mejorar la calidad del aprendizaje, sino también fomentar una conciencia sostenible profunda y transformadora.

La hipótesis central que guía nuestra investigación propone que la implementación sistemática de innovaciones disruptivas en educación puede actuar como catalizador para el desarrollo de una sociedad más sostenible. En este sentido, Luna y Arámburo (2013a): enfatizan la importancia de la formación interdisciplinaria en la educación para el desarrollo sostenible, preparando a los estudiantes para abordar problemas complejos relacionados con la sostenibilidad. Esta visión integradora resulta fundamental para comprender las interconexiones entre los sistemas sociales, económicos y ambientales.

El presente estudio pretende analizar la interrelación entre educación disruptiva y sostenibilidad, identificando mecanismos concretos mediante los cuales las innovaciones educativas pueden contribuir a la formación de individuos capaces de enfrentar los retos de sostenibilidad del siglo XXI. Para

ello, examinaremos tanto los fundamentos teóricos como las aplicaciones prácticas de la educación disruptiva, explorando su potencial transformador en diversos contextos. Como señala Brown (2014a): el liderazgo educativo orientado hacia la justicia social y la equidad constituye un elemento fundamental para transformar las instituciones educativas en entornos que promuevan la sostenibilidad y el bienestar colectivo.

A lo largo de este análisis, abordaremos cuestiones fundamentales como: ¿De qué manera pueden las tecnologías emergentes potenciar una educación orientada a la sostenibilidad?; ¿Cómo pueden las metodologías activas fomentar el desarrollo de competencias para la resolución de problemas socioambientales complejos?; ¿Qué papel desempeñan la colaboración y la cocreación en la formación de una conciencia sostenible?. Estas preguntas cobran especial relevancia en el contexto actual, donde Page, et al. (2021): destacan la importancia de seguir metodologías rigurosas y sistemáticas para la generación y difusión del conocimiento científico, aspecto crucial para fundamentar las innovaciones educativas en evidencias sólidas.

Para explorar estas cuestiones, estableceremos como base conceptual la integración de tres ámbitos fundamentales: las teorías educativas innovadoras, los avances tecnológicos emergentes y los principios del desarrollo sostenible. Esta interconexión nos permitirá desarrollar un marco integral para comprender y potenciar el impacto transformador de la educación disruptiva en la construcción de una sociedad más sostenible.

2. Desarrollo

2.1. Fundamentos conceptuales de la educación disruptiva para la sostenibilidad

La intersección entre educación disruptiva y sostenibilidad representa un campo fértil para la transformación social. La educación disruptiva se caracteriza por desafiar los paradigmas tradicionales de enseñanza, buscando

que los estudiantes aprendan de manera más efectiva y a un menor costo a través de programas interdisciplinarios que aprovechan las ciencias de la complejidad y las tecnologías emergentes. Este enfoque rompe con la fragmentación del conocimiento característica de los modelos educativos convencionales, permitiendo una comprensión más integral de la realidad.

Consideramos que esta visión holística resulta particularmente valiosa para abordar los desafíos de sostenibilidad, que por su naturaleza requieren perspectivas sistémicas e integradoras. Las problemáticas socioambientales contemporáneas no pueden ser comprendidas ni abordadas desde visiones fragmentadas del conocimiento. En este sentido, la educación disruptiva ofrece un marco propicio para desarrollar el pensamiento complejo necesario para enfrentar estos retos.

En palabras de Luna y Arámburo (2013b): los estudiantes necesitan comprender las complejas interconexiones entre los sistemas sociales, económicos y ambientales para poder generar soluciones innovadoras. Concordamos plenamente con esta visión y consideramos que las metodologías disruptivas facilitan esta comprensión al romper las barreras artificiales entre disciplinas.

No obstante, debemos reconocer que la implementación de enfoques educativos disruptivos enfrenta resistencias significativas, tanto institucionales como culturales. Los sistemas educativos tienden a ser conservadores y las innovaciones profundas suelen encontrar obstáculos.

Sin embargo, consideramos que la urgencia de los desafíos de sostenibilidad justifica y demanda estas transformaciones educativas radicales.

2.2. Tecnologías emergentes como catalizadores de la educación para la sostenibilidad

Las tecnologías emergentes juegan un papel fundamental en la

educación disruptiva orientada hacia la sostenibilidad. La inteligencia artificial, la realidad virtual, el *blockchain* y otras tecnologías avanzadas están reconfigurando las posibilidades educativas, permitiendo experiencias de aprendizaje más inmersivas, personalizadas y significativas.

La educación en línea, en particular, representa una innovación disruptiva con importantes implicaciones para la sostenibilidad. Como hemos identificado en nuestra investigación, esta modalidad educativa contribuye significativamente a la reducción de la huella de carbono asociada con la educación tradicional presencial. La eliminación de desplazamientos y la optimización de recursos materiales constituyen beneficios ambientales tangibles. Sin embargo, debemos considerar también las limitaciones de este enfoque, particularmente en contextos con limitado acceso tecnológico.

El análisis del contexto ecuatoriano revela desafíos importantes en este sentido. La tasa de acceso a internet en instituciones educativas públicas, que pasó del 40% en 2019 al 68% en 2023, muestra avances significativos, pero también evidencia una persistente brecha digital que afecta principalmente a zonas rurales. Consideramos que estas disparidades deben ser abordadas prioritariamente para que las innovaciones educativas disruptivas no exacerbén las desigualdades existentes.

De acuerdo con Brown (2014b): enfatiza la importancia del liderazgo educativo orientado hacia la justicia social y la equidad como elemento fundamental para transformar las instituciones educativas. Coincidimos con esta visión y afirmamos que las innovaciones educativas disruptivas deben implementarse con una clara conciencia de sus implicaciones en términos de equidad y acceso. La tecnología debe ser una herramienta para democratizar el conocimiento, no para profundizar brechas socioeducativas.

2.3. Metodologías activas y colaborativas para la educación sostenible

Las metodologías activas constituyen un componente esencial de la

educación disruptiva para la sostenibilidad. El aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje-servicio, la gamificación y otras estrategias centradas en el estudiante promueven el desarrollo de competencias cruciales para abordar los desafíos de sostenibilidad: pensamiento crítico, creatividad, colaboración y ciudadanía responsable.

La incorporación de prácticas de agricultura sostenible y manejo de recursos naturales en los programas educativos ha mostrado resultados prometedores, como evidencia nuestra investigación. Estas iniciativas no solo enriquecen el contenido académico, sino que también fomentan una conciencia ambiental práctica y vivencial entre los estudiantes.

Consideramos que este tipo de aproximaciones experienciales resultan particularmente efectivas para desarrollar una ética de la sostenibilidad que trascienda lo discursivo y se traduzca en acciones concretas.

Sin embargo, es preocupante constatar que solo el 35% de las instituciones educativas ecuatorianas han implementado programas formales de educación ambiental. Esta cifra resulta insuficiente considerando la urgencia de formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la sostenibilidad. Defendemos la necesidad de políticas educativas más ambiciosas que integren sistemáticamente la educación ambiental y para la sostenibilidad en todos los niveles educativos.

La disparidad en las tasas de deserción escolar entre zonas rurales (9,8%) y urbanas (5,9%) evidencia inequidades estructurales que requieren intervenciones innovadoras y focalizadas. Consideramos que las metodologías disruptivas, adaptadas a las particularidades de cada contexto, pueden contribuir significativamente a reducir estas brechas al hacer la educación más relevante, significativa y conectada con las realidades locales.

2.4. Desarrollo profesional docente para la implementación de innovaciones disruptivas

La implementación exitosa de innovaciones educativas disruptivas depende en gran medida de las competencias docentes. El dato revelador de que el 72% de los docentes ecuatorianos expresen necesidad de capacitación en tecnologías educativas y metodologías innovadoras señala un área de intervención prioritaria. Desde la perspectiva de Barell (2000): se acentúa la importancia del aprendizaje basado en problemas como enfoque investigativo transformador, que requiere una profunda reconceptualización del rol docente, pasando de transmisor de conocimientos a facilitador de procesos de indagación. Para implementar efectivamente este enfoque, los educadores necesitan desarrollar nuevas habilidades y disposiciones pedagógicas.

Consideramos que el desarrollo profesional docente debe trascender los enfoques instrumentales centrados exclusivamente en el manejo de herramientas tecnológicas, para abordar transformaciones pedagógicas más profundas. Los docentes necesitan desarrollar no solo competencias digitales, sino también capacidades para facilitar experiencias de aprendizaje transformadoras que promuevan valores y comportamientos sostenibles.

Las comunidades de aprendizaje profesional representan una estrategia prometedora para este desarrollo docente. Estos espacios colaborativos permiten a los educadores compartir experiencias, reflexionar sobre su práctica y construir conocimiento pedagógico colectivo. Defendemos la implementación sistemática de estas comunidades como mecanismo para catalizar la innovación educativa orientada hacia la sostenibilidad.

2.5. Espacios educativos sostenibles como entornos de aprendizaje vivencial

Los espacios físicos donde ocurre el aprendizaje juegan un papel fundamental en la educación para la sostenibilidad. Nuestra investigación ha

identificado que los espacios de aprendizaje sostenibles y energéticamente eficientes tienen un impacto dual, sirviendo tanto como entornos educativos funcionales como ejemplos prácticos de arquitectura sostenible. Estos espacios constituyen “currículos tridimensionales” que enseñan principios de sostenibilidad a través de su propio diseño y funcionamiento.

Las escuelas verdes, los campus sostenibles y los laboratorios vivientes representan innovaciones disruptivas que transforman radicalmente la experiencia educativa. Consideramos que la inversión en este tipo de infraestructuras debe ser priorizada, no como un lujo sino como una necesidad pedagógica para formar ciudadanos ambientalmente conscientes.

No obstante, reconocemos las limitaciones presupuestarias que enfrentan muchas instituciones educativas, particularmente en contextos con recursos limitados. Por ello, defendemos aproximaciones graduales e incrementales que permitan transformar los espacios educativos existentes, incorporando elementos de sostenibilidad de manera progresiva y acorde a las posibilidades de cada contexto.

2.6. Políticas educativas para la promoción de innovaciones disruptivas orientadas a la sostenibilidad

Las transformaciones educativas profundas requieren marcos normativos y políticas públicas que las faciliten y promuevan. En concordancia con lo establecido por Naranjo (2009): la motivación constituye un factor determinante en el proceso de aprendizaje, y las políticas educativas deben considerar perspectivas teóricas sobre motivación para diseñar sistemas que promuevan el compromiso genuino de los estudiantes con su aprendizaje y con los valores de sostenibilidad. Este autor enfatiza la necesidad de crear ambientes educativos que fomenten la motivación intrínseca, particularmente relevante para el desarrollo de comportamientos proambientales sostenidos en el tiempo.

Consideramos que los sistemas educativos deben evolucionar hacia estructuras más flexibles que permitan la experimentación pedagógica y la implementación de enfoques disruptivos orientados a la sostenibilidad. Esto es respaldado por Vu, et al. (2022): quienes aportan una perspectiva valiosa al analizar los ciclos motivación-logro en el aprendizaje, destacando cómo los éxitos iniciales pueden generar espirales positivas de motivación y rendimiento que se retroalimentan mutuamente. Esta comprensión resulta fundamental para diseñar innovaciones educativas que generen experiencias de éxito tempranas relacionadas con la sostenibilidad, catalizando así un compromiso creciente con estos valores.

La evaluación educativa representa un área particularmente relevante para esta transformación. Los sistemas de evaluación tradicionales, centrados exclusivamente en la medición de conocimientos fragmentados, tienden a obstaculizar las innovaciones disruptivas. Defendemos la necesidad de desarrollar nuevos paradigmas evaluativos que valoren competencias complejas relacionadas con la sostenibilidad: pensamiento sistémico, empatía interespecies, ciudadanía planetaria y capacidad para imaginar futuros alternativos.

El análisis del contexto ecuatoriano revela la necesidad de políticas más ambiciosas para aumentar el acceso a la educación superior, cuya tasa neta de matrícula se sitúa en el 28,3% en 2023. Consideramos que la implementación de programas híbridos y modalidades de educación a distancia, fundamentadas en principios pedagógicos sólidos, pueden contribuir significativamente a democratizar el acceso educativo sin comprometer la calidad.

Finalmente, consideramos que las políticas educativas deben promover la articulación entre distintos actores sociales: instituciones educativas, sector productivo, organizaciones comunitarias y gobierno. Esta articulación resulta fundamental para desarrollar ecosistemas de innovación educativa que

respondan efectivamente a los desafíos de sostenibilidad en cada contexto específico.

3. Conclusiones

La educación disruptiva emerge como un elemento transformador fundamental para construir sociedades más sostenibles en un mundo que enfrenta desafíos socioambientales sin precedentes. A lo largo de este análisis, hemos examinado la intersección entre innovación educativa y sostenibilidad, identificando patrones significativos y oportunidades para una transformación educativa orientada hacia el desarrollo sostenible.

La evidencia recopilada nos permite afirmar que las innovaciones disruptivas en educación tienen el potencial de generar impactos profundos en múltiples dimensiones. La integración de metodologías activas y tecnologías emergentes crea entornos de aprendizaje dinámicos donde los estudiantes desarrollan capacidades esenciales para enfrentar problemas complejos relacionados con la sostenibilidad. Esta aproximación interdisciplinaria rompe con la fragmentación tradicional del conocimiento, permitiendo una comprensión más integral de las interconexiones entre sistemas sociales, económicos y ambientales.

Hemos constatado que las tecnologías educativas innovadoras contribuyen significativamente a la sostenibilidad ambiental mediante la reducción de la huella de carbono asociada con modelos educativos tradicionales.

La educación en línea y los modelos híbridos representan no solo alternativas más accesibles sino también más sostenibles desde una perspectiva ambiental. Sin embargo, como hemos argumentado, estas innovaciones deben implementarse con plena conciencia de las brechas digitales existentes para evitar profundizar inequidades socioeducativas.

El análisis ha demostrado que los espacios de aprendizaje sostenibles

funcionan como poderosos entornos educativos que enseñan principios de sostenibilidad a través de su propio diseño y funcionamiento. Estos ambientes físicos constituyen elementos fundamentales de una educación disruptiva que busca trascender los límites del aula tradicional para crear experiencias de aprendizaje más auténticas y transformadoras.

Nuestro estudio ha evidenciado que la formación docente representa un factor crítico para la implementación exitosa de innovaciones educativas disruptivas. El desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje orientadas hacia la sostenibilidad emerge como una estrategia prometedora para catalizar la transformación pedagógica necesaria para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Las implicaciones de estos hallazgos sugieren la necesidad de un enfoque integral que aborde simultáneamente múltiples dimensiones del sistema educativo. La formación interdisciplinaria resulta fundamental para preparar individuos capaces de comprender y abordar problemas complejos de sostenibilidad. Esta visión requiere una profunda reconceptualización de los currículos, las prácticas pedagógicas y los espacios educativos.

El análisis del contexto ecuatoriano ha revelado tanto avances significativos como desafíos persistentes. La brecha digital entre zonas urbanas y rurales, las disparidades en las tasas de deserción escolar y la limitada implementación de programas de educación ambiental señalan áreas prioritarias de intervención. La educación disruptiva, adaptada a las particularidades de cada contexto, puede contribuir significativamente a abordar estas problemáticas al hacer la educación más relevante, significativa y conectada con las realidades locales.

Frente a estos desafíos, resulta imperativo que instituciones educativas, responsables de políticas públicas y otros actores sociales trabajen colaborativamente para promover y facilitar la implementación de enfoques educativos disruptivos orientados hacia la sostenibilidad.

El liderazgo educativo comprometido con la justicia social y la equidad constituye un elemento fundamental para transformar instituciones educativas en entornos que promuevan la sostenibilidad y el bienestar colectivo.

La educación disruptiva representa así no solo una oportunidad para mejorar la calidad del aprendizaje, sino también un imperativo ético para formar ciudadanos comprometidos con la construcción de futuros más sostenibles. Como hemos argumentado, esta transformación educativa requiere cambios profundos en múltiples niveles: pedagógico, tecnológico, espacial e institucional.

En síntesis, este análisis ha permitido corroborar nuestra hipótesis inicial: la implementación sistemática de innovaciones disruptivas en educación puede efectivamente actuar como catalizador para el desarrollo de una sociedad más sostenible. El momento actual, caracterizado por profundas transformaciones sociales, económicas y ambientales, representa una oportunidad sin precedentes para reimaginar la educación y alinearla con los objetivos de desarrollo sostenible. Es tiempo de asumir este desafío con la determinación y visión que los tiempos demandan.

4. Referencias

- Barell, J. (2000). **El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo**. Traducido por Marcelo Pérez Rivas. ISBN: 9789875000315. Argentina: Ediciones Manantial.
- Brown, K. (2014a,b). **Principal Leadership in “Beating the Odds” Schools... Advocates for Social Justice and Equity**. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 59-83, e-ISSN: 2254-3139. Retrieved from: <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.003>
- Johnson, J., Buckingham, S., Willis, A., Bishop, S., Zamenopoulos, T., Swithenby, S., & ... Helbing, D. (2012). **The FuturICT education accelerator**. *The European Physical Journal Special Topics*, 214, 215-

243, e-ISSN: 1951-6401. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1140/epist/e2012-01693-0>

Luna, E., & Arámburo, V. (2013a,b). **Variables asociadas a la competencia docente universitaria en la opinión de los estudiantes.** *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(1), 1-26, e-ISSN: 1068-2341.

Recuperado de: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n1.2013>

Naranjo, M. (2009). **Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo.** *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, 33(2), 153-170, e-ISSN: 2215-2644. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hooftmann, T., Mulrow, C., ... Moher, D. (2021). **Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas.** *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799, e-ISSN: 0300-8932. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B., van Atteveldt, N., Janssen, T., Lee, N., van der Maas, H., ... Meeter, M. (2022). **Motivation-Achievement Cycles in Learning: a Literature Review and Research Agenda.** *Educational Psychology Review*, 34, 39-71, e-ISSN: 1573-336X. Recovered from: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>

PhD. Oscar Antonio Martínez Molinae-mail: oscar.martinez@unae.edu.ec

Nacido es San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, el 12 de octubre del año 1952. Residenciado en Cuenca, Ecuador. Licenciado en Educación Mención Orientación Educativa y Profesional por la Universidad de Los Andes (ULA), extensión Táchira, Venezuela; Magíster en Ciencias de la Educación Superior, Mención Andragogía por la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ); Doctor en Educación Mención Suma Cum Laude de la Universidad de Málaga (UMA), España; Postdoctor en Estudios Libres de la Universidad Fermín Toro (UFT); Diplomado en Educación Abierta y a distancia por la Universidad Fermín Toro; Maestría de Experto Avanzado en E-learning por la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA); Maestría de Experto en Tecnología Educativa nivel avanzado en la Fundación para la actualización tecnológica de Latinoamérica; Profesor Jubilado de la Universidad Nacional Abierta (UNA), Categoría Académica de Titular; Director de tesis doctorales y de maestría; Profesor investigador del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación en categoría "A-2"; Docente investigación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador, Categoría principal 1; Coordinador del Grupo de Investigación GIET; Director Académico y de Operaciones de la Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación (RedINDTEC).

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

REVISTA



Red ^{Capítulo Ecuador} INDTEC
Scientific
Edición Regular 2024

SciELO



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

Artículos



VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



Factores Psicológicos que Afectan el Mejoramiento de la Competencia Oral en Inglés

Autores: Adriana Guadalupe Gavilema Vaca
Universidad Técnica de Cotopaxi, **UTC**
adriana.gavilema6351@utc.edu.ec
Latacunga, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0006-1249-6957>

Vicente Rodrigo Tovar Viera
Universidad Técnica de Cotopaxi, **UTC**
rodrigo.tovar@utc.edu.ec
Latacunga, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-5960-3020>

Resumen

Los factores psicológicos juegan un papel crucial en el desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua extranjera. Esta investigación examina los elementos que afectan el desarrollo de habilidades orales en estudiantes de la carrera de inglés de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC). Mediante un enfoque de métodos mixtos (cualitativo y cuantitativo), se aplicó un cuestionario a 54 estudiantes de primer semestre y entrevistas semiestructuradas a tres profesores. Los resultados revelan que el miedo a la crítica es la barrera emocional más significativa, seguido por la dependencia del español al expresarse. El rol del profesor emerge como factor determinante, especialmente en la creación de ambientes de aprendizaje positivos. Las entrevistas con docentes confirman que la ansiedad y la falta de confianza son obstáculos principales para la participación oral. Se concluye que un enfoque holístico que integre aspectos emocionales y pedagógicos es fundamental para mejorar la competencia oral en inglés, sugiriendo la implementación de estrategias específicas para el manejo de la ansiedad y el desarrollo de programas de capacitación docente enfocados en aspectos psicológicos del aprendizaje.

Palabras clave: competencia lingüística; psicología del aprendizaje; enseñanza de idiomas; ansiedad; inglés como lengua extranjera.

Código de clasificación internacional: 5701.11 - Enseñanza de lenguas.

Cómo citar este artículo:

Gavilema, A., & Tovar, V. (2025). **Factores Psicológicos que Afectan el Mejoramiento de la Competencia Oral en Inglés**. *Revista Científica*, 10(35), 26-47, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.1.26-47>

Fecha de Recepción:
15-08-2024

Fecha de Aceptación:
10-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Psychological Factors that Affect the Improvement of Oral English Competence

Abstract

Psychological factors play a crucial role in the development of oral competence in English as a foreign language. This research examines the elements that affect the development of oral skills in english major students at the Technical University of Cotopaxi (UTC). Using a mixed methods approach (qualitative and quantitative), a questionnaire was administered to 54 first-semester students and semi-structured interviews were conducted with three professors. The results reveal that fear of criticism is the most significant emotional barrier, followed by dependence on spanish when expressing oneself. The teacher's role emerges as a determining factor, especially in creating positive learning environments. Interviews with teachers confirm that anxiety and lack of confidence are major obstacles to oral participation. It is concluded that a holistic approach integrating emotional and pedagogical aspects is essential to improve oral competence in English, suggesting the implementation of specific strategies for anxiety management and the development of teacher training programs focused on psychological aspects of learning.

Keywords: linguistic competence; learning psychology; language teaching; anxiety; english as a foreign language.

International classification code: 5701.11 - Teaching of languages.

How to cite this article:

Gavilema, A., & Tovar, V. (2025). **Psychological Factors that Affect the Improvement of Oral English Competence**. *Revista Scientific*, 10(35), 26-47, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.1.26-47>

Date Received:
15-08-2024

Date Acceptance:
10-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

Los países han integrado el inglés en sus planes de estudio, reconociéndolo como herramienta de comunicación global. Con el inglés dominante a nivel mundial, su enseñanza se incorporó en los sistemas educativos (Raja, Putrawan y Razali, 2022a). Dominar el inglés hablado es vital para acceder a oportunidades globales en educación, negocios y tecnología. Los profesores deben priorizar habilidades como la comprensión, composición, procesamiento auditivo y, especialmente, la comunicación verbal. Sin embargo, muchos estudiantes enfrentan dificultades con el dominio oral del inglés.

Esta investigación analiza los factores que afectan el dominio del habla en estudiantes de inglés de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC). Los problemas comunes incluyen manejo inadecuado del aula, ansiedad y vocabulario limitado (Musabal y Abdalgane, 2023). Aunque algunos estudiantes memorizan gramática y vocabulario, encuentran difícil hablar espontáneamente, complicando su comunicación oral. Factores psicológicos como entusiasmo, nerviosismo, timidez y perspectivas sobre el aprendizaje de idiomas impactan significativamente en su disposición para participar y mejorar sus habilidades orales (Le y Le, 2022a).

Factores externos como métodos de enseñanza ineficaces, dependencia de la primera lengua, acceso limitado a la tecnología y aulas sobrepobladas dificultan el dominio del habla. Además, los estudiantes suelen evitar practicar en casa, lo que limita su capacidad para comunicarse en inglés y afecta su rendimiento académico. La falta de práctica oral impide la adquisición del idioma y el éxito en los estudios de inglés (Raja, Putrawan y Razali, 2022b).

Este estudio está dirigido por dos preguntas centrales de investigación: ¿Cuáles son los factores que afectan el desarrollo de las habilidades orales en inglés en los estudiantes de la carrera de inglés en la Universidad Técnica de

Cotopaxi?; ¿Qué piensan los profesores sobre los elementos que influyen en la enseñanza de las habilidades del habla inglesa para los estudiantes de la carrera de inglés en la Universidad Técnica de Cotopaxi?.

El objetivo de este estudio es crear un marco conceptual que identifique los factores que influyen en las habilidades del habla inglesa en entornos donde el inglés es un segundo idioma. Dada la escasez de investigación en el entorno académico de Ecuador, este estudio tiene una importancia particular. Enfatiza la influencia de los factores emocionales, las estrategias de instrucción y el ambiente de aprendizaje en la formación de la capacidad de los estudiantes para practicar y mejorar su inglés hablado. El estudio también presenta posibles soluciones propuestas por educadores para mejorar el dominio del habla, proporcionando recomendaciones prácticas para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes de la carrera de inglés.

1.1. Revisión de Literatura

Los factores psicológicos, sociales y educativos son cruciales en el proceso de adquisición de un segundo idioma o idioma adicional. Por ejemplo, los enfoques personalizados son necesarios para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, lo cual la investigación vincula con el éxito en el aprendizaje de idiomas, especialmente en el habla (Wahyuningsih y Afandi, 2020). Alcanzar el dominio del inglés es crucial para acceder a oportunidades globales (De Wilde, Brysbaert y Eyckmans, 2020).

La ansiedad y la vacilación al hablar son desafíos importantes que impactan en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Le y Le (2022b): encontraron que factores internos y externos, como la motivación y el ambiente de aprendizaje, influyen en las perspectivas de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés. Las actitudes positivas y las estrategias de enseñanza efectivas ayudan a mejorar la adquisición del lenguaje, especialmente en regiones donde el inglés no es el idioma principal.

Las Diferencias Individuales (DIs) y las actitudes son vitales para el aprendizaje de idiomas. La actitud del estudiante hacia el idioma que aprende es un elemento crucial que moldea su comportamiento durante el proceso de aprendizaje, determinando significativamente su éxito académico (Getie, 2020a). Las actitudes positivas promueven mejores resultados de aprendizaje. Los aspectos emocionales, incluyendo la ansiedad, la introversión y la falta de motivación, frecuentemente impiden el dominio del habla (Tagne, 2018a); (Sampelolo, Tandikombong, Pasoloran y Lura, 2021a).

Según Kashinathan y Aziz (2021); la ansiedad está asociada con la incomodidad o la falta de seguridad en los entornos de aprendizaje de idiomas, mientras que Naser y Nijr (2019a); introdujeron el concepto de ansiedad relacionada con el idioma para captar sus efectos perjudiciales en el desempeño oral. Fomentar una atmósfera positiva y de apoyo puede ayudar a reducir la ansiedad y promover una mayor participación.

El miedo al juicio de compañeros y profesores a menudo limita la participación. Autores como Naser y Nijr (2019b); Kashmiri (2019); y Seven (2020); observaron que los estudiantes temen la crítica, lo que afecta su desarrollo lingüístico. En este aspecto, Gardner (2006); y Ausubel (1937); destacan la importancia de la motivación en el proceso de adquisición del lenguaje.

Una forma efectiva de aumentar la motivación es diseñar actividades atractivas y agradables que permitan a los estudiantes practicar inglés en un ambiente relajado y de baja presión. Las barreras psicológicas, como el miedo a cometer errores, la baja autoconfianza y la falta de seguridad, pueden obstaculizar el dominio del habla (Sampelolo, Tandikombong, Pasoloran y Lura, 2021b).

Al respecto, Amoah y Yeboah (2021): encontraron que la inseguridad y el miedo a los errores afectan negativamente las habilidades del habla de los estudiantes. Los estudiantes tímidos experimentan menos oportunidades de

práctica, obstaculizando su progreso. Por otra parte, Wulandari, Amalia y Ramdhani (2022): también identificaron el miedo a los errores como una barrera. Estos hallazgos subrayan la necesidad de que los profesores aborden los obstáculos psicológicos en la enseñanza de idiomas. Ante esto, Anggarista y Wahyudin (2022a): sugieren adaptar las metodologías de enseñanza a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes para mejorar las habilidades del habla.

En conformidad con Orosz, Monzón y Velasco (2021): observaron que muchos graduados de secundaria carecen de habilidades suficientes en inglés, a menudo debido a métodos de enseñanza ineficaces. Igualmente, Islam, Ahmad e Islam (2022): notaron que los estudiantes luchan con las habilidades orales en entornos prácticos, afectando su confianza. En Ecuador, la investigación sobre el impacto de los factores psicológicos en el aprendizaje de idiomas es limitada, destacando la necesidad de más estudios (Ortega-Auquilla, Hidalgo-Camacho, Sigüenza-Garzón y Cherres-Fajardo, 2020).

2. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque de métodos mixtos (cualitativo y cuantitativo) para investigar los factores que influyen en las habilidades del habla inglesa entre los estudiantes de la carrera de inglés en una universidad pública, siguiendo el marco de Denzin y Lincoln (2005): la parte cualitativa explora las opiniones de los educadores sobre las barreras de la competencia oral, mientras que el componente cuantitativo analiza las respuestas de la encuesta de estudiantes de primer semestre. Seguidamente, Creswell (2008): apoya el uso de diversos métodos de recolección de datos para una comprensión integral.

Usando el método descriptivo de Nassaji (2020a): el estudio examina las influencias afectivas y cognitivas en las habilidades orales. Se seleccionó una muestra no probabilística de 54 estudiantes (30 mujeres, 24 hombres) de

18-24 años, y se realizaron entrevistas con tres profesores de inglés. La encuesta de Tagne (2018b): adaptada a un formulario de Google, evaluó factores emocionales, roles del profesor y aspectos ambientales, mientras que una entrevista semiestructurada recopiló las perspectivas de los profesores sobre desafíos y soluciones. El análisis de datos empleó triangulación, comparando encuestas de estudiantes con entrevistas de profesores, como recomienda Dzwigol (2022): para identificar barreras clave y sugerir mejoras.

2.1. Análisis de datos y procedimientos

Se utilizó Excel para el análisis estadístico y el promedio se calculó dividiendo la suma de respuestas por el número de participantes, según las respuestas por pregunta. La desviación estándar se obtuvo cuadrando las diferencias con la media, sumándolas y dividiendo por 49 estudiantes. Una desviación estándar pequeña indica poca variabilidad; una grande, mayor dispersión. Esto permite evaluar la variabilidad en los resultados de la encuesta. Cada tabla muestra promedios y desviaciones estándar para analizar factores que influyen en las habilidades del habla inglesa. El estudio sigue la fórmula de Yassen (2018), citado por Maji (2023), para interpretar los resultados del cuestionario, descrita a continuación:

$$\text{Longitud del período: } x = \frac{(\text{valor alto} - \text{valor bajo})}{\text{no periodo pf}} \quad \text{pf} = \frac{(5 - 1)}{3}$$

Niveles de categorización: Alto = 3,78
Moderado = 2,34 / 3,67
Bajo = 1,00 / 2,33

3. Resultados y discusión

Los hallazgos destacan tres categorías de variables emocionales: la influencia del profesor y el ambiente de aprendizaje como factores que mejoran las habilidades del habla, según el cuestionario. Algunas preguntas señalaron conexiones entre estudiantes y profesores, además de aspectos ambientales que afectan a los estudiantes. Para evaluar los comportamientos

de los estudiantes durante actividades de habla inglesa en el aula, los datos se categorizaron en tres dominios para facilitar la discusión y el análisis.

Tabla 1. Análisis de Factores que Afectan las Habilidades de Comunicación Oral.

Dominios	Media	Desviación Estándar	Grado	Rango
Factores asociados con el rol del profesor en la promoción de habilidades orales.	3,71	0,85	moderado	1
Factores emocionales que afectan la comunicación verbal de los estudiantes.	2,94	0,98	moderado	2
Elementos que influyen en las habilidades del habla de los estudiantes relacionados con el ambiente de enseñanza.	2,64	1,02	moderado	3
Total	3,10	0,95	moderado	
*. Desviación Estándar (DE).				

Fuente: Los Autores (2024).

En la tabla 1 la investigación identifica la influencia del profesor como el factor más significativo que impacta las habilidades de comunicación oral en inglés entre los estudiantes de primer semestre, con una puntuación promedio de 3,71 (DE = 0,85). El rol del docente es fundamental para fomentar estudiantes activos y creativos, así como para aumentar la confianza en sus capacidades comunicativas.

Los factores emocionales se ubicaron en segundo lugar (promedio = 2,94, DE = 0,98), con importancia moderada. Acerca de eso, Bao y Liu (2021): sugieren que los profesores deberían mejorar tanto las habilidades pedagógicas como psicológicas para apoyar la autoestima de los estudiantes y reducir la ansiedad.

Los factores del entorno educativo se ubicaron en tercer lugar (promedio = 2,64, DE = 1,02), reflejando una importancia moderada. De acuerdo con Nassaji (2020b): vincula los desafíos del habla con la calidad de la instrucción y los recursos del aula. En general, la puntuación media del estudio en todos los dominios fue de 3,10 (DE = 0,95), indicando una importancia moderada y un acuerdo general, aunque con cierta variabilidad en las percepciones.

Tabla 2. Examen de Factores Emocionales en las Habilidades de Comunicación Oral.

Nro. ítem	Elementos del Cuestionario	Media	Desviación Estándar	Grado	Rango
3	Me da miedo recibir críticas cuando hablo.	4,00	0,80	alto	1
6	Cambio al español cuando tengo dificultades para expresarme en inglés.	3,59	0,83	moderado	2
12	Me cuesta formar oraciones, aunque entiendo la gramática.	3,51	0,97	moderado	3
9	Creo que mis habilidades de escucha son buenas.	3,37	0,89	moderado	4
7	Investigo el tema y planeo la práctica oral con anticipación, preparando ideas por adelantado.	3,35	0,84	moderado	5
11	Mi familia me brinda ánimo y apoyo para hablar inglés.	3,27	1,22	moderado	6
2	Me siento entusiasmado y seguro cuando participo en discusiones en la clase de inglés.	3,25	1,07	moderado	7
10	Experimento sentimientos de timidez y duda cuando uso inglés durante la clase.	3,12	1,09	moderado	8
5	Tengo dificultad para encontrar el vocabulario apropiado; deseo hablar inglés, pero me cuesta encontrar las palabras correctas para ciertos temas.	3,08	1,02	moderado	9
13	Me siento inseguro y presionado por profesores y compañeros.	3,08	1,00	moderado	10
1	Me gusta hablar sobre eventos y situaciones con mi profesor y compañeros durante las clases de inglés.	2,80	1,10	moderado	11
8	Disfruto ver programas de televisión en inglés.	2,49	0,99	moderado	12
4	Me siento ansioso al hablar inglés y presionado por mis profesores y compañeros.	2,33	0,97	moderado	13

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 2 revela que el problema clave fue “preocupación por ser juzgado por otros al hablar”, con una puntuación media de 4,00 (DE = 0,80), indicando una fuerte consistencia en las respuestas. Esta ansiedad está vinculada a una falta de confianza, ya que los estudiantes con menor autoestima temen la crítica (Agata, Wardhani, Putri y Drajadi, 2019).

La segunda puntuación más alta (3,59, DE = 0,83) fue para “recurrir al español cuando no puedo expresarme en inglés”. La puntuación más baja (2,80, DE = 1,10) fue para “Participar en discusiones con mi profesor y compañeros sobre temas durante la clase de inglés”, destacando la importancia de la interacción en el aula en el desarrollo de habilidades. Otros factores variaron de 3,08 a 3,51, con desviaciones estándar entre 0,80 y 1,22. En general, el miedo a la crítica es la barrera emocional más significativa para mejorar las habilidades del habla.

Tabla 3. Investigación sobre el impacto de los profesores en la habilidad del habla de los estudiantes.

Nro. ítem	Elementos del Cuestionario	Media	Desviación Estándar	Grado	Rango
3	El instructor combina tanto inglés como español en clase.	4,08	0,89	alto	1
9	El profesor corrige constantemente mis errores mientras hablo.	3,94	0,93	alto	2
4	El profesor proporciona tiempo suficiente para que nos preparemos para las actividades orales.	3,90	0,92	alto	3
7	El instructor presenta la idea principal de la lección y proporciona vocabulario suficiente para nuestros ejercicios de habla.	3,80	1,00	alto	4
2	El profesor me anima a hablar inglés en clase.	3,80	1,13	alto	5
5	El profesor nos inspira a practicar inglés a través de actividades interactivas, trabajo en equipo y presentación de discursos.	3,73	0,80	alto	6
10	El profesor me da tiempo para terminar de hablar antes de proporcionar correcciones.	3,73	0,80	alto	7
8	El profesor evita presionarme mientras participo en actividades de habla.	3,65	0,89	moderado	8
1	El profesor usa exclusivamente inglés durante la clase.	3,35	0,89	moderado	9
6	El profesor me permite usar español cuando no estoy seguro de las palabras en inglés.	3,08	1,04	moderado	10

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 3 destaca factores clave, incluyendo “el profesor alterna entre inglés y español durante las lecciones” (4,08) y “el profesor corrige regularmente mis errores mientras hablo” (3,94). De la casuística expuesta, Arini y Wahyudin (2022a): recomiendan métodos como juegos de roles, trabajo en grupo y aprendizaje basado en proyectos para reducir la timidez de los estudiantes y aumentar su confianza al hablar. Los factores con menor puntuación fueron “El profesor se comunica únicamente en inglés” (3,35) y “El profesor permite el español cuando tengo dificultades con el inglés” (3,08).

A juzgar por Lee, Ahn y Lee (2022): encontraron que un vocabulario débil puede obstaculizar la motivación y participación de los estudiantes. Otros factores obtuvieron puntuaciones entre 3,90 y 3,65, con desviaciones estándar entre 0,92 y 0,89. Con relación a eso, Arini y Wahyudin (2022b): enfatizan la importancia de fomentar el uso del inglés fuera del aula. Los estudiantes favorecieron los enfoques bilingües, señalando que el uso exclusivo del inglés era menos favorable. El estudio concluye que la retroalimentación correctiva y el apoyo bilingüe mejoran la fluidez oral.

Tabla 4. Investigación que explora el impacto del ambiente de aprendizaje en la fluidez oral de los estudiantes.

Nro. ítem	Elementos del Cuestionario	Media	Desviación Estándar	Grado	Rango
2	Escuchamos una grabación de audio antes de participar en actividades orales.	3,76	0,93	alto	1
5	Las clases se desarrollan en un entorno cómodo que promueve el aprendizaje efectivo.	3,12	1,18	moderado	2
7	Los estudiantes tienen la oportunidad de elegir actividades de aprendizaje y juegos que nos motivan.	2,71	1,05	moderado	3
1	Hay más de 30 estudiantes en mi clase.	2,37	1,15	moderado	4
6	El aula tiene una pizarra interactiva donde vemos videos y participamos en juegos relacionados con nuestras lecciones.	2,29	0,88	bajo	5
3	El nivel de ruido en el aula es alto.	2,14	0,96	bajo	6
4	Mis compañeros no ofrecen ayuda cuando hablo inglés.	2,10	0,98	bajo	7

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 4 muestra que la declaración con mayor puntuación fue “Escuchamos una grabación de audio antes de comenzar la actividad oral” (3,76, DE = 0,93). De la misma forma, Alrasheedi (2020): sugiere que los profesores reconsideren sus roles para abordar las necesidades de los estudiantes. Los ítems con menor puntuación fueron “Hay una pizarra interactiva disponible” (2,29, DE = 0,88), “La clase es demasiado ruidosa” (2,14, DE = 0,96), y “Mis compañeros no ofrecen apoyo” (2,10, DE = 0,98). Otros factores tuvieron puntuaciones moderadas (DE = 1,18 a 1,15).

En resumen, escuchar una grabación de audio antes de las actividades orales mejora las habilidades del habla. En este orden de ideas, Anggarista y Wahyudin (2022b): señalan que los recursos limitados y la mala planificación pueden reducir el rendimiento de los estudiantes. Un ambiente positivo y la selección de actividades afectan moderadamente el habla, mientras que factores como las pizarras interactivas, el ruido y la falta de apoyo entre compañeros tienen un impacto mínimo.

Los elementos cruciales que afectan el dominio del habla incluyen la influencia del profesor, la autoimagen de los estudiantes y el miedo al juicio. Un profesor que brinda apoyo fomenta la confianza, ya que el miedo al juicio causa ansiedad y renuencia a hablar. Prácticas como mezclar inglés y español

y corregir errores apoyan el desarrollo de habilidades, como lo respalda (Sadoughi y Hejazi, 2023).

3.1. Resultados de las entrevistas semiestructuradas con profesores de inglés

3.1.1. Profesor - (T1)

T1, un profesor de inglés con 22 años de experiencia y doctorado en Lenguas y Culturas enseña a estudiantes de primer semestre. Consultado sobre los factores que dificultan la mejora en comunicación oral y sus posibles soluciones, respondió:

La ansiedad y falta de seguridad limitan la participación de los estudiantes por miedo a cometer errores. Un ambiente alentador les permite sentirse cómodos con sus errores, mejorando su confianza y habilidades orales en inglés (T1, Comunicación Personal, 2024).

T1 reconoce que la ansiedad y la falta de seguridad son barreras significativas, con muchos estudiantes temerosos de cometer errores. Él enfatiza que un ambiente de apoyo y motivación puede aumentar enormemente la confianza de los estudiantes al hablar inglés.

3.1.2. Profesor - (T2)

La siguiente entrevista se realizó con T2, una instructora de inglés con 32 años de experiencia en la enseñanza. Ella supervisa a estudiantes de inglés de primer semestre, y cuando se le preguntó sobre los principales obstáculos para enseñar habilidades orales y las posibles soluciones en la institución, respondió lo siguiente:

El conocimiento cultural limitado impacta el aprendizaje de los estudiantes. Aunque la enseñanza se centra en otras culturas, la tecnología facilita la expresión. El abandono familiar también les afecta; promover habilidades prácticas en gramática y vocabulario es una solución (T2,

Comunicación Personal, 2024).

T2 señala que las barreras culturales contribuyen significativamente a los desafíos enfrentados al aprender inglés como segundo idioma. También menciona el papel de los profesores en apoyar este proceso y subraya la necesidad de integrar herramientas digitales para mejorar el dominio del idioma de los estudiantes dentro del ambiente de aprendizaje.

3.1.3. Profesor - (T3)

La tercera entrevista fue realizada con T3, una instructora de inglés con dos décadas de experiencia a cargo de la enseñanza del idioma a estudiantes de primer semestre. Al indagar sobre los principales obstáculos que impiden el avance en las habilidades de comunicación oral entre estos estudiantes en la institución, así como las estrategias potenciales para abordar dichos problemas, ella proporcionó la siguiente retroalimentación:

Enfocarse en el vocabulario es importante para que los estudiantes mejoren las habilidades de habla y escucha. La falta de vocabulario o desinterés dificulta la comprensión. Usar juegos para enseñar vocabulario puede ayudar a la memorización, formación de oraciones y facilidad en la reproducción de diálogos (T3, Comunicación Personal, 2024).

T3 indica que los estudiantes deben enfocarse en construir vocabulario para mejorar sus habilidades del habla. Menciona que la falta de interés en el inglés es común, resaltando la importancia de los profesores en el aprendizaje. Usar actividades atractivas para enseñar vocabulario es crucial para mejorar las habilidades orales.

El vocabulario limitado y el conocimiento básico que los estudiantes traen a la universidad dificultan su uso efectivo del inglés, afectando su participación en clase. La disposición mental hacia un idioma extranjero influye en su participación y compromiso con el aprendizaje (Getie, 2020b). Un ambiente de apoyo entre profesores y estudiantes puede reducir la ansiedad

y animar a los estudiantes a hablar inglés con confianza.

Entrevistas con tres profesores y una encuesta a estudiantes muestran patrones de ansiedad al hablar inglés. El primer profesor menciona que la baja autoconfianza y el miedo a los errores limitan la participación. El segundo destaca el conocimiento cultural insuficiente y problemas familiares, sugiriendo mejorar gramática y vocabulario. La tercera profesora se enfoca en la adquisición de vocabulario para mejorar escucha y habla, recomendando juegos para memorizar y formar oraciones.

Estos hallazgos se alinean con López-Pérez, de la Maya y Rabazo (2023): quienes señalan que la ansiedad puede llevar a los estudiantes a evitar hablar, limitando la participación y el aprendizaje. Consecuentemente, Ölmezer-Öztürk y Öztürk (2021): sugieren además que la retroalimentación escalonada y las presentaciones orales pueden aliviar la ansiedad al hablar, haciendo eco del enfoque de T3 en el vocabulario para mejorar las habilidades del habla.

4. Conclusiones

La presente investigación revela hallazgos significativos sobre los factores que influyen en el desarrollo de la competencia oral en inglés en el contexto universitario ecuatoriano. El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos permite establecer conclusiones relevantes que responden al objetivo principal de crear un marco conceptual que identifique los factores que influyen en las habilidades del habla inglesa en entornos donde el inglés es un segundo idioma.

Los resultados demuestran que los factores psicológicos, particularmente la ansiedad y el miedo a la evaluación negativa, constituyen las barreras más significativas para el desarrollo de la competencia oral. Este hallazgo es especialmente relevante ya que sugiere que el aspecto emocional tiene un mayor impacto en el aprendizaje que las limitaciones técnicas o

metodológicas. La investigación revela que el miedo a recibir críticas al hablar es el factor emocional más significativo (con una media de 4,00 en una escala de 5), lo cual tiene implicaciones directas para la práctica docente.

El profesor es clave para un buen ambiente de aprendizaje. Los datos muestran que las estrategias bilingües graduales y la retroalimentación constructiva aumentan la confianza y participación de los estudiantes. Este hallazgo difiere de estudios anteriores que se centraban en los métodos de enseñanza.

Un aspecto novedoso identificado en este estudio es la correlación entre el uso estratégico del español (L1) y el desarrollo de la competencia oral en inglés. Los resultados sugieren que, contrario a las prácticas tradicionales que abogan por una inmersión total en inglés, el uso juicioso del español como apoyo pedagógico puede facilitar la transición hacia una mayor competencia oral en inglés.

Las limitaciones del estudio incluyen el tamaño de la muestra, restringido a una sola institución universitaria, y el período relativamente corto de observación. Futuros estudios podrían beneficiarse de una muestra más amplia que incluya diferentes instituciones educativas y niveles de formación.

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones prácticas significativas para la enseñanza del inglés en contextos universitarios. Se recomienda: 1). Implementar estrategias específicas para el manejo de la ansiedad en el aula de inglés; 2). Desarrollar programas de capacitación docente enfocados en el aspecto psicológico del aprendizaje de idiomas; y 3). Diseñar políticas institucionales que promuevan un ambiente de aprendizaje más inclusivo y menos amenazante.

Las líneas futuras de investigación podrían explorar, el impacto a largo plazo de las estrategias de reducción de ansiedad en el desarrollo de la competencia oral, la efectividad de diferentes modelos de retroalimentación correctiva en el contexto ecuatoriano y la influencia de las tecnologías

emergentes en la reducción de barreras psicológicas para el aprendizaje del inglés.

Esta investigación aporta al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, mostrando la importancia de los factores psicológicos en la competencia oral. Los resultados indican que un enfoque holístico que incluya aspectos emocionales y pedagógicos es clave para mejorar la enseñanza del inglés en universidades ecuatorianas.

5. Referencias

- Agata, A., Wardhani, A., Putri, F., & Drajadi, N. (2019). **Exploring fear of negative Evaluation in foreign language anxiety: Photovoice of undergraduates in speaking class.** *JSSH. Jurnal Sains Sosial dan Humaniora*, 3(1), 1-10, e-ISSN: 2549-9505. Indonesia: Universitas Muhammadiyah Purwokerto.
- Alrasheedi, S. (2020). **Investigation of factors influencing speaking performance of Saudi EFL learners.** *Arab World English Journal*, 11(4), 66-77, e-ISSN: 2229-9327. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no4.5>
- Amoah, S., & Yeboah, J. (2021). **The speaking difficulties of Chinese EFL learners and their motivation towards speaking the English language.** *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 56-69, e-ISSN: 1305-578X. Retrieved from: <https://doi.org/10.52462/jlls.4>
- Anggarista, S., & Wahyudin, A. (2022a,b). **A correlational study of language learning strategies and English proficiency of university students at EFL context.** *Journal of Arts and Education*, 1(2), 26-35, e-ISSN: 2809-0063. Retrieved from: <https://doi.org/10.33365/jae.v2i1.68>
- Arini, M., & Wahyudin, A. (2022a,b). **Students' Perception on Questioning Technique in Improving Speaking Skill Ability at English Education Study Program.** *Journal of Arts and Education*, 1(2), 57-67, e-ISSN:

- 2809-0063. Retrieved from: <https://doi.org/10.33365/jae.v2i1.70>
- Ausubel, D. (1937). ***Educational psychology: A cognitive view***. United States: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bao, Y., & Liu, S. (2021). ***The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching***. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 463-470, e-ISSN: 2327-5960. Retrieved from: <https://doi.org/10.4236/jss.2021.93030>
- Creswell, J. (2008). ***Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches***. ISBN: 978-1-4129-6556-9. Unites States: Sage Publications, Inc.
- De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2020). ***Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important?***. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 171-185, e-ISSN: 1366-7289. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/S1366728918001062>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). ***The SAGE Handbook of Qualitative Research***. ISBN: 9780761927570. Unites States: Sage Publications, Inc.
- Dzwigol, H. (2022). ***Research methodology in management science: Triangulation***. *Virtual Economics*, 5(1), 78-93, e-ISSN: 2657-4047. Retrieved from: [https://doi.org/10.34021/ve.2022.05.01\(5\)](https://doi.org/10.34021/ve.2022.05.01(5))
- Gardner, R. (2006). ***Motivation and attitudes in second language learning***. En K. Brown (Ed.). ***Encyclopedia of Language and Linguistics***. (pp. 379-388). Second edition, ISBN: 9780080448541. Netherlands: Elsevier, Ltd.
- Getie, A. (2020a,b). ***Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language***. *Cogent Education*, 7(1), 1-37, e-ISSN: 2331-186X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184>

- Islam, W., Ahmad, S., & Islam, D. (2022). ***Investigating the problems faced by the university EFL learners in speaking English language***. *International Journal of TESOL & Education*, 2(2), 47-65, e-ISSN: 2768-4563. Retrieved from: <https://doi.org/10.54855/ijte.22223>
- Kashinathan, S., & Abdul, A. (2021). ***ESL learners' challenges in speaking English in Malaysian classroom***. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 983-991, e-ISSN: 2226-6348. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i2/10355>
- Kashmiri, H. (2019). ***Communication challenges: Saudi EFL Speaking Skills and strategies to overcome speaking difficulties***. *Arab World English Journal*, 1-61, e-ISSN: 2229-9327. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.24093/aweij/th.267>
- Le, X., & Le, T. (2022a,b). ***Factors affecting students' attitudes towards learning English as a foreign language in a tertiary institution of Vietnam***. *International Journal of TESOL & Education*, 2(2), 168-185, e-ISSN: 2768-4563. Retrieved from: <http://doi.org/10.54855/ijte.22229>
- Lee, J., Ahn, J., & Lee, H. (2022). ***The role of motivation and vocabulary learning strategies in L2 vocabulary knowledge: A structural equation modeling analysis***. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(3), 435-458, e-ISSN: 2083-5205. Retrieved from: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.3.5>
- López-Pérez, M., de la Maya, G., & Rabazo, M. (2023). ***Ansiedad ante las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera***. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 38, 201-230, e-ISSN: 1988-8430. Retrieved from: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.201>
- Maji, J. (2023). ***Factors in the development of speaking skills in EFL***. Research Project. Ecuador: Technical University of Cotopaxi.

- Musabal, A., & AbdAlgane, M. (2023). ***Exploring the obstacles EFL learners encounter in classroom oral participation from the perspective of tertiary level instructors***. *Journal of Namibian Studies*, 33, 1121-1141, e-ISSN: 2197-5523. Retrieved from: <https://doi.org/10.59670/jns.v33i.485>
- Naser, I., & Nijr, A. (2019a,b). ***Foreign language anxiety: A systematic review***. *AWEJ. Arab World English Journal*, 10(3), 309-317, e-ISSN: 2229-9327. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3466022>
- Nassaji, H. (2020a,b). ***Good qualitative research***. *Language Teaching Research*, 24(4), 427-431, e-ISSN: 1477-0954. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1362168820941288>
- Ölmezer-Öztürk, E., & Öztürk, G. (2021). ***Reducing Speaking Anxiety in EFL Classrooms: An Explanatory Mixed-Methods Study***. *Porta Linguarum*, 36, 249-261, e-ISSN: 2695-8244. Retrieved from: <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.18018>
- Orosz, A., Monzón, M., & Velasco, P. (2021). ***Ecuadorian teachers' perceptions of teaching English: Challenges in the public education sector***. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 229-249, e-ISSN: 1694-2116. Retrieved from: <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.14>
- Ortega-Auquilla, D., Hidalgo-Camacho, C., Sigüenza-Garzón, P., & Cherres-Fajardo, S. (2020). ***La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas***. *Revista Publicando*, 7(24), 9-20, e-ISSN: 1390-9304. Ecuador: Revista Publicando, Inc; Corporación Educativa SER.
- Raja, F., Putrawan, G., & Razali, A. (2022a,b). ***English as an international language: perceptions of EFL preservice teachers in higher education institutions in Indonesia***. *Education Research*

- International*, 2022(1), 1-8, e-ISSN: 2090-4010. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1155/2022/3234983>
- Sadoughi, M., & Hejazi, S. (2023). ***The effect of teacher support on academic engagement: The serial mediation of learning experience and motivated learning behavior***. *Current Psychology*, 42, 18858-18869, e-ISSN: 1936-4733. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03045-7>
- Sampelolo, R., Tandikombong, M., Pasoloran, N., & Lura, H. (2021a,b). ***A study of speaking common university learner barriers in Indonesian context***. *Klasikal. Journal of Education, Language Teaching and Science*, 3(3), 127-131, e-ISSN: 2656-8772. Retrieved from: <https://doi.org/10.52208/klasikal.v3i3.131>
- Seven, M. (2020). ***Motivation in Language Learning and Teaching***. *African Educational Research Journal*, 8(2), S62-S71, e-ISSN: 2354-2160. Nigeria: Net Journals.
- Tagne, G. (2018a,b). ***A Study of Chadian Learners/ Speakers of English's Pronunciation***. *English Language Teaching*, 11(10), 1-9, e-ISSN: 1916-4742. Retrieved from: <http://doi.org/10.5539/elt.v11n10p1>
- Wahyuningsih, S., & Afandi, M. (2020). ***Investigating English Speaking Problems: Implications for Speaking Curriculum Development in Indonesia***. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 967-977, e-ISSN: 2165-8714. Retrieved from: <https://doi.org/10.12973/eu-ier.9.3.967>
- Wulandari, N., Amalia, S., & Ramdhani, M. (2022). ***Investigating speaking difficulties of senior high school students: Linguistics and psychological problems***. *English Franca. Academic Journal of English Language and Education*, 6(1), 151-166, e-ISSN: 2580-3689. Retrieved from: <https://doi.org/10.29240/ef.v6i1.4271>

Adriana Guadalupe Gavilema Vaca
e-mail: adriana.gavilema6351@utc.edu.ec



Nacida en Ecuador, Provincia de Cotopaxi, Cantón Pujilí, Ecuador, el 27 de abril del año 2000. Realicé mis Estudios primarios en la Unidad Educativa Antonio Aristarco Jácome; y mis Estudios Secundarios en la Unidad Educativa Provincia de Cotopaxi en Bachillerato General Unificado; cuento con la Participación y aprobación en el I Seminario Nacional Pedagógico y de Investigación Educativa “Retos de la educación post pandemia en sus distintos niveles” dictado por la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC); también cuento con la Participación en el “Taller de metodologías y herramientas para el desarrollo de la investigación” por la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC); aprobó el curso “*Quantitative Research in Education*”, realizado en la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC); realicé mis Prácticas Pre-Profesionales en la Unidad Educativa “San José La Salle” de la Ciudad de Latacunga, Provincia de Cotopaxi, Ecuador; Participé en el “Taller de fortalecimiento de las habilidades investigativas de los estudiantes” por la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC); actualmente soy egresada de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros-Inglés de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC), Extensión Pujilí; y participé en proyectos de investigación relacionados a los factores que afectan al aprendizaje oral del Idioma Inglés.

Vicente Rodrigo Tovar Viera
e-mail: rodrigo.tovar@utc.edu.ec



Nacido en Provincia de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador el 13 de julio del año 1978. Soy profesor asociado en la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC) en Latacunga, Ecuador; Poseo un Doctorado en Lingüística Aplicada del Inglés de la Universidad de Szeged (SZTE), Hungría; también completé maestrías en Lingüística Aplicada para la Enseñanza Bilingüe (Inglés-Español) y en Docencia Universitaria y Administración Educativa en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE); y la Universidad Indoamérica (UIO); además, obtuve un diploma en Inglés como Segunda Lengua (ESL) de la Escuela de Idiomas de la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE); y una Certificación Internacional en ESL del Centro de Idiomas HANSA Language Centre en Toronto, Canadá, Estados Unidos; soy autor de los libros *"Importance of Vocabulary Acquisition y Teaching Writing in the EFL Context"*; he publicado varios artículos y presentado en conferencias académicas en Hungría, Croacia, República Checa, Estados Unidos y Ecuador; mis intereses de investigación incluyen la adquisición de segundas lenguas (SLA), la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) o lengua extranjera (EFL); con un enfoque particular en la adquisición de vocabulario, la escritura académica y el uso del lenguaje; actualmente, lideré y participé en varios proyectos de investigación relacionados con la lingüística aplicada y las prácticas de enseñanza.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Práctica Docente y Motivación Académica en Educación Superior: Una Revisión Sistemática (2019-2024)

Autora: Greta Emelyn Jara Malpica
Universidad Nacional de Trujillo, UNT

greta.jara@gmail.com

Trujillo, Perú

<https://orcid.org/0000-0003-0597-646X>

Resumen

Esta revisión sistemática examina la relación entre prácticas docentes y motivación académica en educación superior mediante metodología PRISMA con enfoque cualitativo. Se analizaron 18 estudios publicados entre 2019-2023, seleccionados rigurosamente de 693 referencias iniciales en Scopus, *Web of Science* y Mendeley, aplicando criterios específicos de inclusión y categorización temática. Los hallazgos revelan que las estrategias docentes que fomentan autonomía, aprendizaje activo y enseñanza personalizada incrementan significativamente la motivación estudiantil. Las competencias socioemocionales del profesorado, particularmente empatía y entusiasmo, resultan determinantes para fortalecer el compromiso académico. Se evidencia que la motivación actúa como variable mediadora entre las prácticas pedagógicas y el rendimiento, confirmando una correlación directa entre metodologías activas y elevados niveles de implicación. La investigación identifica desafíos en la formación docente sobre estrategias motivacionales y en la evaluación objetiva de prácticas pedagógicas. Se concluye que la optimización de la práctica docente mejora sustancialmente tanto la motivación como el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: práctica docente; motivación del estudiante; enseñanza superior; revisión sistemática; metodología de la investigación.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Cómo citar este artículo:

Jara, G. (2025). **Práctica Docente y Motivación Académica en Educación Superior: Una Revisión Sistemática (2019-2024)**. *Revista Scientific*, 10(35), 48-68, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.2.48-68>

Fecha de Recepción:
06-08-2024

Fecha de Aceptación:
02-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Teaching Practice and Academic Motivation in Higher Education: A Systematic Review (2019-2024)

Abstract

This systematic review examines the relationship between teaching practices and academic motivation in higher education using the PRISMA methodology with a qualitative approach. Eighteen studies published between 2019-2023 were rigorously analyzed, selected from 693 initial references in Scopus, Web of Science, and Mendeley, applying specific inclusion criteria and thematic categorization. Findings reveal that teaching strategies fostering autonomy, active learning, and personalized instruction significantly increase student motivation. Faculty socio-emotional competencies, particularly empathy and enthusiasm, prove decisive in strengthening academic engagement. Evidence shows that motivation acts as a mediating variable between pedagogical practices and performance, confirming a direct correlation between active methodologies and high levels of involvement. The research identifies challenges in teacher training regarding motivational strategies and in the objective assessment of pedagogical practices. The review concludes that optimizing teaching practices substantially improves both motivation and academic performance of university student.

Keywords: teaching practice; student motivation; higher education; systematic review; research methodology.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical methods.

How to cite this article:

Jara, G. (2025). **Teaching Practice and Academic Motivation in Higher Education: A Systematic Review (2019-2024)**. *Revista Científica*, 10(35), 48-68, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.2.48-68>

Date Received:
06-08-2024

Date Acceptance:
02-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

La educación superior desempeña un rol trascendental en el desarrollo de habilidades y competencias esenciales para el crecimiento personal y profesional de los estudiantes (Štimac y Bilandžić, 2023). Sin embargo, mantener altos niveles de motivación y compromiso en el aprendizaje puede presentar desafíos significativos en diversos contextos académicos (Biggs y Tang, 2011); (Ryan y Deci, 2000).

En este escenario, la práctica docente y la motivación académica emergen como aspectos cruciales a examinar, ya que la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje está intrínsecamente vinculada a la habilidad de los docentes para inspirar, guiar y comprometer a los estudiantes a lo largo de su trayectoria formativa (Eccles y Wigfield, 2002).

Se ha destacado la influencia directa que ejerce el estilo de enseñanza y las estrategias pedagógicas implementadas por los profesores en la motivación académica de los alumnos universitarios (Daniel y Villanueva, 2023). Un enfoque centrado en la relación profesor-alumno, caracterizado por calidez, competencia y altas expectativas, tiende a ser mejor percibido y valorado por los estudiantes en comparación con métodos meramente orientados a la transmisión de contenidos (Schunk, Meece y Pintrich, 2014).

Esta revisión sistemática busca responder a la pregunta: ¿Cuál es la relación entre las prácticas docentes y la motivación académica en la educación superior?. A través del análisis de 18 estudios publicados entre 2019 y 2024, se identifican las estrategias pedagógicas, competencias socioemocionales y métodos de enseñanza que influyen en el compromiso, interés y persistencia de los estudiantes universitarios, señalando también los desafíos pendientes en la formación docente para implementar estas estrategias motivacionales.

Por lo tanto, esta revisión de literatura tiene como objetivo examinar de manera exhaustiva las investigaciones existentes sobre la relación entre la

práctica docente y la motivación académica en la educación superior, explorando los factores clave, los desafíos y las implicaciones para el rendimiento estudiantil y la calidad educativa.

2. Teorías y Conceptos

2.1. Práctica docente

La práctica docente es un proceso integral que combina enseñanza, interacción social y gestión pedagógica, conectando el sistema escolar con la realidad social. Esta práctica incluye dimensiones clave: la social, que relaciona al docente con su contexto; la personal, influida por su historia y entorno cultural; la didáctica, que abarca métodos, recursos y evaluación; la interpersonal, centrada en las relaciones con estudiantes y colegas; y la valórica, que refleja principios y creencias del docente, impactando el ambiente educativo (Hernández, 2011). Así, la práctica docente, lejos de ser neutral, integra técnica y valores para moldear el proceso educativo.

2.2. Motivación académica

La motivación académica, fundamental para el éxito estudiantil, abarca aspectos como la autoeficacia, el valor intrínseco y la ansiedad ante los exámenes. La autoeficacia impulsa la confianza en las propias habilidades y la persistencia frente a desafíos, mientras que el valor intrínseco promueve interés y compromiso genuinos. Por otro lado, la ansiedad puede afectar negativamente el rendimiento académico. Estudiantes motivados tienden a emplear estrategias de aprendizaje eficaces, persistir en dificultades y autorregular su progreso, lo que mejora significativamente su desempeño (Garrote, Garrote y Jiménez, 2016). Por ello, fomentar la motivación académica debe ser prioridad para educadores y sistemas educativos, ya que facilita un aprendizaje significativo y sostenible.

3. Metodología

Este trabajo presenta una revisión sistemática de la literatura científica con enfoque cualitativo (Petticrew y Roberts, 2006); la cual implica un método riguroso de investigación que sintetiza de manera exhaustiva los estudios existentes sobre un tema específico, lográndolo así a través de la implementación del método PRISMA. Según Page, et al. (2021): la declaración *PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses)*, se diseñó para reforzar las revisiones sistemáticas, documentando de manera transparente objetivo, método y resultados.

Por ende, la metodología utilizada para esta revisión sistemática se basó en pasos exhaustivos que garantizaron la validez y fiabilidad. En primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva de la literatura en cuatro repositorios: Mendeley, Scopus, *Web of Science* y SciELO, utilizando términos de búsqueda específicos como “*teaching*”, “*practice*”, “*academic*”, “*motivation*”, “*higher education*”, y operadores booleanos para identificar todos los estudios relevantes: “*and*”, “*or*”.

Luego, se aplicaron criterios de inclusión como: del 2019 al 2024, publicaciones de tipo artículo científico, con carácter de estudios empíricos, con acceso abierto, en inglés, español o portugués; y criterios de exclusión: no relacionados al tema de estudio, enfocados en educación secundaria o primaria, disponibles en otro idioma; esto con la intención de seleccionar los estudios más relevantes y de calidad metodológica para esta revisión.

La extracción de datos detallados de cada estudio incluido permitió recopilar información sobre las características de los estudios, la población, las intervenciones y los resultados. Finalmente, se aplicaron métodos estadísticos y narrativos para integrar los hallazgos de los estudios y generar conclusiones significativas.

La tabla 1 expone el proceso sistemático de selección de artículos para la revisión sistemática sobre prácticas docentes y motivación académica en

educación superior.

Tabla 1. Registro de selección de datos.

Bases de datos	Artículos consultados	Artículos excluidos	Artículos seleccionados
SciELO	2	2	0
Web of Science	184	177	7
Scopus	99	93	6
Mendeley	408	403	5
Total	693	675	18

Fuente: La Autora (2024).

En esta se detalla la búsqueda realizada en cuatro bases de datos académicas: SciELO, *Web of Science*, Scopus y Mendeley. Para cada una de estas bases, la tabla muestra el número total de artículos consultados inicialmente, cuántos fueron excluidos tras aplicar los criterios de selección, y cuántos fueron finalmente seleccionados para formar parte del estudio.

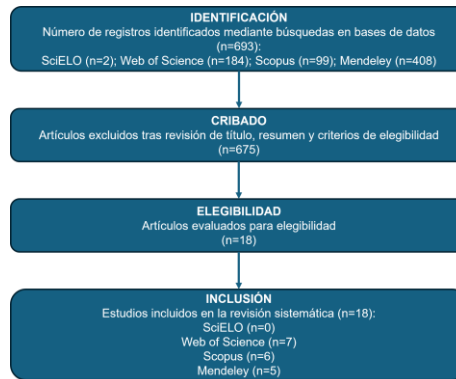
De acuerdo con los datos presentados, en SciELO se consultaron 2 artículos, pero ambos fueron excluidos, no seleccionando ninguno para el análisis final. En *Web of Science*, de un total de 184 artículos consultados, se excluyeron 177 y se seleccionaron 7. De Scopus, se revisaron 99 artículos, se excluyeron 93 y se incorporaron 6 al estudio. Finalmente, Mendeley fue la base de datos con mayor número de artículos consultados (408), de los cuales se excluyeron 403 y solo 5 cumplieron con los criterios para ser incluidos en la revisión.

En total, la autora consultó 693 artículos a través de las cuatro bases de datos, excluyó 675 y seleccionó únicamente 18 para su análisis final. Esto representa aproximadamente un $(18 \div 693) \times 100 = 0,0259 \times 100 = 2,6\%$ de los artículos inicialmente encontrados, lo que evidencia un riguroso proceso de filtrado para garantizar que solo los estudios más relevantes y que cumplieran con todos los criterios de inclusión fueran considerados en la revisión sistemática.

3. Resultados

La figura 1 muestra el diagrama de flujo *PRISMA* (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) que ilustra el proceso de selección de artículos para la revisión sistemática.

Figura 1. Diagrama PRISMA de flujo de resultados.



Fuente: La Autora (2024).

Este diagrama muestra visualmente cómo se redujo progresivamente el número de artículos desde los 693 registros iniciales hasta los 18 estudios finalmente incluidos en la revisión sistemática. Cada etapa del proceso representa un nivel de filtrado más riguroso, asegurando que solo los estudios más relevantes y que cumplen con todos los criterios de inclusión fueran considerados para el análisis final.

La tabla 2 enseña la distribución de los 18 artículos finalmente seleccionados para la revisión sistemática según la base de datos de la que fueron extraídos.

Tabla 2. Registro por base de datos.

Base de datos	Nro.	%
Mendeley	5	27,8%
Scopus	6	33,3%
Web of Science	7	38,9%
Total	18	100%

Fuente: La Autora (2024).

Esta tabla complementa la información proporcionada en la tabla 1 y la figura 1, enfocándose específicamente en mostrar la distribución proporcional de los artículos seleccionados según su fuente. Permite apreciar que *Web of Science* fue la base de datos que más artículos aportó a la revisión sistemática (38,9%), seguida de Scopus (33,3%) y Mendeley (27,8%), mientras que Scielo (que no aparece en esta tabla) no contribuyó con ningún artículo al análisis final.

La tabla 3 muestra la distribución temporal de los 18 artículos seleccionados para la revisión sistemática, clasificándolos según su año de publicación entre 2019 y 2024.

Tabla 3. Registro por antigüedad.

Base de datos	Nro.	%
2019	1	5,6%
2020	2	11,1%
2021	3	16,7%
2022	4	22,2%
2023	8	44,4%
2024	0	0,0%
Total	18	100%

Fuente: La Autora (2024).

Esta distribución temporal muestra una clara tendencia creciente en el número de publicaciones relevantes sobre el tema de prácticas docentes y motivación académica en educación superior entre 2019 y 2023, con un marcado incremento en 2023 (8 artículos, 44,4%) que concentra casi la mitad de los artículos. Se observa un aumento progresivo desde 2019 (1 artículo, 5,6%), 2020 (2 artículos, 11,1%), 2021 (3 artículos, 16,7%) hasta 2022 (4 artículos, 22,2%). La ausencia de artículos de 2024 (0 artículos, 0,0%) puede explicarse porque la revisión se realizó al inicio de ese año, cuando posiblemente aún no había publicaciones disponibles que cumplieran con los criterios de selección establecidos. Esta información es valiosa porque refleja el creciente interés académico en el tema durante los últimos años.

La tabla 4 exhibe un resumen detallado de los 18 artículos

seleccionados para la revisión sistemática sobre prácticas docentes y motivación académica en educación superior.

Tabla 4. Síntesis de los artículos revisados.

Nro.	Autor	Título	Aporte	Resultado
1	Valenzuela, Muñoz, Miranda-Ossandón y Lobos (2022a)	<i>Prácticas docentes motivadoras en la enseñanza superior: el caso de los programas de salud y pedagogía.</i>	Describe prácticas docentes motivadoras en educación superior.	Detalla ejemplos de tipo de prácticas que profesores universitarios pueden implementar para motivar estudiantes e incrementar su compromiso. Resalta necesidad de mejor formación docente en este aspecto.
2	Keerthigha y Singh (2023a)	<i>The effect of teaching style and academic motivation on student evaluation of teaching: Insights from social cognition.</i>	Examina factores que impactan motivación de universitarios.	Estudia variables como percepciones, estrategias didácticas y relaciones profesor-alumno que afectan la motivación en entornos de educación superior. Permite orientar intervenciones para mejorarla.
3	Richardson, Bledsoe y Cortez (2020a)	<i>Mindset, Motivation, and Teaching Practice: Psychology Applied to Understanding Teaching and Learning in STEM Disciplines.</i>	Establece vínculo entre prácticas docentes y motivación estudiantil.	Evidencia conexión entre métodos de enseñanza de profesores y motivación de alumnos universitarios. Sirve de base para elaborar recomendaciones sobre prácticas efectivas para motivar.
4	Fraille-Jurado y Periañez-Cuevas (2023a)	<i>Enhancing Motivation Strategies in a Mandatory University Geography Course.</i>	Propone estrategias para incrementar motivación en universitarios.	Detalla ejemplos de modelos y métodos docentes diseñados específicamente para mejorar la motivación de estudiantes de educación superior.
5	Nushi, Momeni y Roshanbin (2022a)	<i>Characteristics of an Effective University Professor From Students' Perspective: Are the Qualities Changing?.</i>	Identifica características de docente que motivan estudiantes universitarios.	Analiza atributos como claridad, habilidades docentes, expectativas y cualidades socioemocionales que estudiantes perciben influyen en su motivación e impulsan su aprendizaje en entornos de educación superior.
6	Villas y Rodrigues (2021a)	Percepción discente y prácticas de enseñanza en una institución brasileña de educación superior.	Explora visiones sobre evaluación a la docencia universitaria.	Presenta percepciones de alumnos y enfoque metodológico para examinar y optimizar la valoración de prácticas docentes en contextos de educación superior, considerando su impacto en la motivación.
7	Andrade y Leal (2020a)	<i>A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu PerceboqueAprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica.</i>	Examina conexión entre prácticas docentes y motivación en universitarios.	Evidencia que ciertos métodos de enseñanza de profesores se asocian a mayor o menor motivación en estudiantes de educación superior. Sirve de antecedente para elaborar recomendaciones al respecto.
8	Duchatelet y Donche (2019a)	<i>Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation?.</i>	Detalla estrategias para incrementar motivación de universitarios.	Describe modelos educativos implementados en instituciones de educación superior enfocados específicamente en mejorar el interés, compromiso y motivación de los estudiantes.
9	Zhu, Zheng y Zhao (2023a)	<i>Analysis of Teachers' Cognitive Ability and Teaching Motivation on the Academic Achievement of Students in Higher Education via Employment Data Guidance.</i>	Analiza factores que afectan motivación de universitarios.	Examina variables que impactan la motivación académica de alumnos en entornos de educación superior. Permite orientar intervenciones al respecto desde la docencia.
10	Álvarez-Álvarez y Falcon (2023a)	<i>Students' preferences with university teaching practices: analysis of testimonials with artificial intelligence.</i>	Examina efectos de prácticas docentes en rendimiento académico mediado por motivación.	Analiza impacto de prácticas pedagógicas en rendimiento considerando motivación como factor mediador. Si bien no específico a educación superior, entrega modelo relevante de efectos docentes mediados por motivación estudiantil.
11	Sidhu y Gage (2021a)	<i>Enhancing the odds of adopting e-learning or community-focused</i>	Explora conexión entre capacidades de docentes y motivación/rendimiento de	Analiza relevancia de capacidades y motivación docente sobre rendimiento y motivación estudiantil

Artículo Original / Original Article

		<i>experiential learning as a teaching practice amongst university faculty.</i>	universitarios.	universitaria. Entrega aproximaciones metodológicas útiles para explorar este impacto en educación superior.
12	Botuzova, et al. (2023a)	<i>Innovative Approaches to Assessment in Pedagogical Practice: New Technologies, Methods and Development of Objective Assessment Tools.</i>	Estudia metodologías y visiones sobre evaluación docente en educación superior.	Propone modelo para integrar tecnologías que objetiven y optimicen la evaluación de prácticas docentes en instituciones de educación superior, considerando su impacto tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la motivación de los profesores para mejorar dichas prácticas.
13	Midford, James y Kanjere (2023a)	<i>Understanding the commencing student mindset to better support student success: A typology of first-year students' motivation, preparedness and perceived support.</i>	Identifica atributos de profesores que motivan a alumnos universitarios.	Explora a partir de encuestas a estudiantes universitarios factores como estilo de enseñanza, dinámicas de clases y cualidades socioemocionales de docentes que influyen en su motivación académica. Permite determinar elementos clave que los profesores en educación superior pueden considerar para incrementar el interés y compromiso de los alumnos.
14	Hondoy (2021a)	La práctica docente y su influencia en la motivación de los estudiantes.	Describe prácticas que docentes universitarios pueden realizar para motivar estudiantes.	Detalla ejemplos de tipo de prácticas que profesores universitarios pueden implementar para motivar estudiantes e incrementar su compromiso. Resalta necesidad de mejor formación docente en este aspecto.
15	Li, et al. (2023a)	<i>Evaluation of Hybrid Learning and Teaching Practices: The Perspective of Academics.</i>	Propone estrategias para incrementar motivación de alumnos en educación superior.	Describe modelos educativos implementados en instituciones de educación superior enfocados específicamente en mejorar el interés, compromiso y motivación de los estudiantes.
16	Ferland, Molinaro, Kosovich y Flake (2024a)	<i>Using Motivation Assessment as a Teaching Tool for Large Undergraduate Courses: Reflections from the Teaching Team.</i>	Examina factores que impactan la motivación académica de universitarios.	Estudia variables que afectan la motivación de estudiantes en contextos de educación superior. Sirve para orientar intervenciones desde la docencia para mejorarla.
17	Froment, de-Besa y Gil (2023a)	Efecto del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción académica: La motivación y el compromiso académico como variables mediadoras.	Establece vínculo entre métodos de enseñanza de profesores y motivación estudiantil en educación superior.	Evidencia conexión entre prácticas pedagógicas de docentes y resultados asociados a la motivación de alumnos en instituciones de educación superior.
18	Kamran, Afzal y Rafiq (2022a)	<i>Students' perception regarding teachers' teaching practices at university level.</i>	Perfila características de estudiantes universitarios que influyen en su motivación y éxito académico.	Categoriza tipologías de alumnos principiantes en educación superior en función de sus niveles de motivación, preparación y apoyo percibido. Sirve para orientar estrategias docentes diferenciadas.

Fuente: La Autora (2024).

Esta tabla es particularmente valiosa porque sintetiza y organiza sistemáticamente la información de todos los artículos analizados, permitiendo identificar tendencias, enfoques metodológicos y hallazgos principales. Sirve como base para la posterior categorización y análisis de los temas recurrentes que se presentan en la tabla 5.

La tabla 5 presenta una clasificación temática de los 18 artículos

analizados en la revisión sistemática, agrupándolos en tres categorías principales según su enfoque y contenido.

Tabla 5. Tabla de Categorías de los artículos revisados.

Categoría	Núm. Artículo	Autores
Estrategias y prácticas docentes motivadoras	1, 2, 4, 8, 10, 14, 15, 16	Álvarez-Álvarez y Falcon (2023b); Duchatelet y Donche (2019b); Ferland, Molinaro, Kosovich y Flake (2024b); Fraile-Jurado y Periañez-Cuevas (2023b); Hondoy (2021b); Keerthigha y Singh (2023b); Li, et al. (2023b); Valenzuela, Muñoz, Miranda-Ossandón y Lobos (2022b)
Relación práctica docente y motivación	3, 7, 9, 11, 17, 18	Froment, de-Besa y Gil (2023b); Andrade y Leal (2020b); Kamran, Afzal, y Rafiq (2022b); Richardson, Bledsoe y Cortez (2020b); Sidhu y Gage (2021b); Zhu, Zheng y Zhao (2023b)
Evaluación y perfil docente para la motivación	5, 6, 12, 13	Botuzova, et al. (2023b); Midford, James y Kanjere (2023b); Nushi, Momeni y Roshanbin (2022b); Villas y Rodrigues (2021b)

Fuente: La Autora (2024).

Esta categorización es fundamental para la revisión sistemática, ya que organiza conceptualmente los hallazgos de la literatura analizada y permite identificar los principales enfoques y tendencias en la investigación sobre la relación entre prácticas docentes y motivación académica en educación superior.

3.1. Estrategias y prácticas docentes motivadoras

Los autores proporcionaron una visión detallada sobre estrategias concretas para motivar a estudiantes, desde mostrar empatía hasta vincular contenidos con aplicaciones reales. Estos estudios no solo analizan dichas prácticas, sino que proponen modelos específicos de enseñanza como el aprendizaje activo, la retroalimentación personalizada y la adaptación a diversos estilos de aprendizaje. Conocer estos ejemplos específicos resulta esencial para que los docentes puedan integrar estrategias motivacionales efectivas en sus propios contextos, mejorando así el interés y compromiso estudiantil.

3.2. Relación práctica docente y motivación

Los autores identificaron claras asociaciones entre prácticas

pedagógicas y motivación estudiantil, destacando que estrategias activas y autónomas aumentan la motivación, mientras que las pasivas la reducen. Señalaron el rol mediador de la motivación entre prácticas docentes y logros académicos.

Los estudios analizan factores clave como las percepciones sobre prácticas docentes, métodos de evaluación, estrategias didácticas, apoyo percibido y relaciones profesor-alumno. Comprender estas variables facilita la identificación de condiciones que pueden orientar intervenciones efectivas desde el rol docente para mejorar la motivación académica (Froment, de-Besa y Gil, 2023c); (Andrade y Leal, 2020c); (Kamran, Afzal y Rafiq, 2022c); (Richardson, Bledsoe y Cortez, 2020c); (Sidhu, y Gage, 2021c); (Zhu, Zheng y Zhao, 2023c).

3.3. Evaluación y perfil docente para la motivación

Los autores identificaron mediante encuestas y evaluaciones los atributos docentes que más influyen en la motivación y aprendizaje estudiantil: claridad, habilidad para crear clases interesantes, altas expectativas hacia los alumnos y competencias socioemocionales como empatía y accesibilidad. Este perfil sirve para orientar la formación docente. Algunos estudios analizaron metodologías para evaluar la práctica docente, proponiendo integrar tecnologías que objetiven esta evaluación y ofrezcan retroalimentación oportuna. Estos sistemas no solo mejorarían la valoración docente, sino que promoverían prácticas pedagógicas orientadas a incrementar la motivación por aprender (Botuzova, et al., 2023c); (Midford, James y Kanjere, 2023c); (Nushi, Momeni y Roshanbin, 2022c); (Villas y Rodrigues, 2021c).

4. Discusión

Los resultados revelan una relación significativa entre prácticas

docentes y motivación académica en educación superior, proporcionando importantes insights sobre esta influencia en el compromiso estudiantil.

La evidencia destaca que las prácticas más efectivas promueven participación activa y aprendizaje autónomo, generando mayor compromiso estudiantil. Más de la mitad de las estrategias identificadas se centran en aspectos didácticos, señalando la necesidad de fortalecer el componente motivacional en la docencia (Álvarez-Álvarez y Falcon, 2023c); (Duchatelet y Donche, 2019c); (Ferland, Molinaro, Kosovich y Flake, 2024c).

En contraste, las prácticas tradicionales centradas únicamente en transmisión de contenidos tienden a desmotivar a los estudiantes, especialmente cuando perciben falta de relevancia práctica o limitada interacción.

La personalización resulta crucial en las estrategias motivacionales. Los docentes que adaptan sus métodos a diferentes estilos de aprendizaje y ofrecen retroalimentación individualizada logran mejor compromiso estudiantil. Sin embargo, persiste una brecha significativa en la formación docente sobre estrategias motivacionales, particularmente en promoción de autonomía.

Se identificó una asociación entre prácticas pedagógicas y niveles de motivación, aunque con discrepancias en la literatura. Algunos estudios señalan la motivación como mediador entre prácticas docentes y rendimiento académico, mientras otros no encuentran relación tan directa (Froment, de-Besa y Gil, 2023d); (Andrade y Leal, 2020d); (Kamran, Afzal y Rafiq, 2022d). Estas variaciones sugieren la necesidad de instrumentos de medición más robustos.

Los estudiantes responden mejor cuando perciben genuino interés docente en su progreso académico y bienestar emocional, destacando la importancia de características como empatía, accesibilidad y entusiasmo. Este hallazgo sugiere incorporar competencias socioemocionales en la formación docente.

Las nuevas aproximaciones tecnológicas en evaluación docente proporcionan retroalimentación más objetiva (Botuzova et al., 2023d); (Villas y Rodrigues, 2021d); facilitando la identificación de áreas de mejora específicas relacionadas con la capacidad motivacional del profesor.

Los hallazgos subrayan la importancia de capacitar a docentes en estrategias pedagógicas que promuevan autonomía y aprendizaje activo. Las instituciones de educación superior deben priorizar el desarrollo profesional continuo y reevaluar los sistemas de evaluación docente para incluir factores motivacionales, lo que promete mejorar significativamente tanto la efectividad docente como el compromiso estudiantil.

5. Conclusiones

Los hallazgos de esta revisión sistemática evidencian una relación significativa entre las prácticas docentes y la motivación académica en educación superior, con implicaciones sustanciales para la calidad educativa. La transformación de los modelos tradicionales de enseñanza hacia enfoques centrados en el estudiante emerge como una necesidad imperativa en el contexto universitario actual. Las estrategias que promueven la autonomía, el aprendizaje activo y la retroalimentación personalizada demuestran mayor efectividad para estimular la motivación intrínseca y fortalecer el compromiso académico.

El análisis revela que la relación entre práctica docente y motivación no es unidireccional sino multifacética, donde intervienen factores contextuales, personales e institucionales que modulan esta interacción. Las competencias socioemocionales del docente constituyen un elemento diferenciador significativo, particularmente la empatía, accesibilidad y entusiasmo, que trascienden el dominio disciplinar y generan ambientes de aprendizaje más favorables. Los estudiantes responden positivamente cuando perciben un genuino interés en su desarrollo integral, lo que subraya la dimensión humana

de la docencia como catalizador motivacional.

La presente investigación identifica una brecha crítica en la formación docente respecto a estrategias motivacionales, lo que constituye un desafío prioritario para las instituciones de educación superior. La implementación de programas de desarrollo profesional orientados específicamente a cultivar competencias para fomentar la motivación estudiantil representa una inversión estratégica para mejorar la calidad educativa. El perfeccionamiento de los sistemas de evaluación docente para incorporar indicadores que valoren el impacto motivacional de las prácticas pedagógicas se plantea como una necesidad para guiar procesos de mejora continua.

La integración de tecnologías en los procesos de evaluación docente ofrece una oportunidad para obtener valoraciones más objetivas y oportunas sobre la efectividad de las prácticas motivacionales, proporcionando información valiosa para la retroalimentación y el desarrollo profesional. Las discrepancias identificadas entre algunos estudios respecto al impacto diferencial de ciertas prácticas sugieren la existencia de variables contextuales que deben considerarse al diseñar intervenciones motivacionales, evitando aproximaciones universalistas.

Los resultados de esta revisión tienen aplicaciones prácticas inmediatas para reorientar la formación docente, reformular los sistemas de evaluación del profesorado y rediseñar los entornos de aprendizaje universitarios para potenciar la motivación estudiantil. La evidencia presentada fundamenta la necesidad de que las instituciones adopten un enfoque más integral de la calidad docente que trascienda el dominio disciplinar e incorpore explícitamente la capacidad para motivar y comprometer a los estudiantes.

Las limitaciones de este estudio incluyen la heterogeneidad metodológica de las investigaciones analizadas y la concentración geográfica de los estudios, lo que podría afectar la generalización de algunas conclusiones a contextos culturales específicos. No obstante, la convergencia

de hallazgos fundamentales a través de diversos entornos refuerza la validez de las principales conclusiones.

Futuras investigaciones deben profundizar en la comprensión de las variables contextuales que modulan la efectividad de las prácticas motivacionales en diferentes ámbitos disciplinares y culturales, desarrollar instrumentos más precisos para evaluar el impacto motivacional de la práctica docente, explorar la transferibilidad de estrategias exitosas entre distintos contextos educativos, y examinar longitudinalmente cómo la implementación sostenida de prácticas motivacionales influye en trayectorias académicas completas. Asimismo, resulta pertinente investigar cómo las competencias socioemocionales docentes pueden desarrollarse efectivamente a través de programas de formación específicos.

6. Referencias

- Álvarez-Álvarez, C., & Falcon, S. (2023a,b,c). ***Students' preferences with university teaching practices: analysis of testimonials with artificial intelligence***. *Educational Technology Research and Development*, 71, 1709-1724, e-ISSN: 1556-6501. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10239-8>
- Andrade, E., & Leal, A. (2020a,b,c,d). ***A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Perceboque Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica***. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 10(1), 65-81, e-ISSN: 2238-5320. Retrieved from: <https://doi.org/10.18028/rgfc.v10i1.8308>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). ***Teaching for Quality Learning at University Fourt Edition***. ISBN: 978-0-33-524275-7. United Kingdom: Editorial McGraw-Hill Education.
- Botuzova, Y., Ilevliev, O., Okipniak, I., Yandola, K., & Charkina, T. (2023a,b,c,d). ***Innovative Approaches to Assessment in***

Pedagogical Practice: New Technologies, Methods and Development of Objective Assessment Tools. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 16(2), 386-398, e-ISSN: 2316-9907. Retrieved from: <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n2.386-398>

Daniel, M., & Villanueva, H. (2023). ***Teachers' Pedagogical Practices in Relation to Students' Motivation in Blended Learning.*** *Arrus. Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(5), 612-620, e-ISSN: 2807-3045. Retrieved from: <https://doi.org/10.35877/soshum1719>

Duchatelet, D., & Donche, V. (2019a,b,c). ***Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation?*** *Higher Education Research & Development*, 38(4), 733-747, e-ISSN: 0729-4360. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143>

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). ***Motivational Beliefs, Values, and Goals.*** *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132, e-ISSN: 1545-2085. Retrieved from: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Ferland, M., Molinaro, C., Kosovich, J., & Flake, J. (2024a,b,c). ***Using Motivation Assessment as a Teaching Tool for Large Undergraduate Courses: Reflections From the Teaching Team.*** *Teaching of Psychology*, 51(2), 220-226, e-ISSN: 0098-6283. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/00986283211066485>

Fraile-Jurado, P., & Periañez-Cuevas, N. (2023a,b). ***Enhancing Motivation Strategies in a Mandatory University Geography Course.*** *European Journal of Geography*, 14(2), 64-75, e-ISSN: 2410-7433. Retrieved from: <https://doi.org/10.48088/ejg.p.fra.14.2.064.075>

Froment, F., de-Besa, M., & Gil, J. (2023a,b,c,d). ***Efecto del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción académica: La motivación y el compromiso académico como variables mediadoras.*** *Revista de*

Investigación Educativa, 41(2), 479-499, e-ISSN: 1989-9106.

Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/rie.546251>

Garrote, D., Garrote, C., & Jiménez, S. (2016). **Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado.**

Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(2), 31-44, e-ISSN: 1696-4713. Recuperado de:

<https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002>

Hernández, G. (2011). **Práctica Docente: más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos.** Primera Edición, ISBN: 978-607-9091-04-0.

México: IETEC-Arana Editores.

Hondoy, M. (2021a,b). **La práctica docente y su influencia en la motivación de los estudiantes.** *Revista Humanismo y Cambio Social*, (17), 91-102,

e-ISSN: 2412-2572. Recuperado de:

<https://doi.org/10.5377/hcs.v0i17.11708>

Kamran, F., Afzal, A., & Rafiq, S. (2022a,b,c,d). **Students' perception regarding teachers' teaching practices at university level.** *Journal of Social Sciences Development*, 1(1), 13-26, e-ISSN: 2959-4405.

Retrieved from: <https://doi.org/10.53664/JSSD/01-01-2022-02-13-26>

Keerthigha, C., & Singh, S. (2023a,b). **The effect of teaching style and academic motivation on student evaluation of teaching: Insights from social cognition.** *Frontiers in Psychology*, 13, 1-7, e-ISSN: 1664-

1078. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1107375>

Li, K., Wong, B., Kwan, R., Chan, H., Wu, M., & Cheung, S. (2023a,b). **Evaluation of Hybrid Learning and Teaching Practices: The Perspective of Academics.** *Sustainability*, 15(8), 1-13, e-ISSN: 2071-

1050. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/su15086780>

Midford, S., James, S., & Kanjere, A. (2023a,b,c). **Understanding the commencing student mindset to better support student success: A typology of first-year students' motivation, preparedness and**

- perceived support.** *Jutpl. Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(3), 1-22, e-ISSN: 1449-9789. Retrieved from: <https://doi.org/10.53761/1.20.3.08>
- Nushi, M., Momeni, A., & Roshanbin, M. (2022a,b,c). **Characteristics of an Effective University Professor From Students' Perspective: Are the Qualities Changing?.** *Frontiers in Education*, 7, 1-11, e-ISSN: 2504-284X. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.842640>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). **Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas.** *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799, e-ISSN: 0300-8932. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). **Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide.** ISBN: 9780470754887. United States: Blackwell Publishing.
- Richardson, D., Bledsoe, R., & Cortez, Z. (2020a,b,c). **Mindset, Motivation, and Teaching Practice: Psychology Applied to Understanding Teaching and Learning in STEM Disciplines.** *CBE-Life Sciences Education*, 19(3), 1-7, e-ISSN: 1536-7509. Retrieved from: <https://doi.org/10.1187/cbe.19-11-0238>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.** *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67, e-ISSN: 0361-476X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). **Motivation in Education: Theory, Research and Applications.** Fourth Edition, ISBN: 978-1-292-04147-6. United States: Pearson Education Limited.
- Sidhu, R., & Gage, W. (2021a,b,c). **Enhancing the odds of adopting e-learning or community-focused experiential learning as a teaching**

practice amongst university faculty. *Heliyon*, 7(4), 1-17, e-ISSN: 2405-8440. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06704>

Štimac, H., & Bilandžić, K. (2023). ***Competencies and skills: gap between higher education and labour market.*** *Ekonomika Misao i Praksa*, 32(2), 615-628, e-ISSN: 1848-963X. Retrieved from:

<https://doi.org/10.17818/EMIP/2023/2.15>

Valenzuela, J., Muñoz, C., Miranda-Ossandón, J., & Lobos, C. (2022a,b). ***Prácticas docentes motivadoras en la enseñanza superior: el caso de los programas de salud y pedagogía.*** *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(3), 29-42, e-ISSN: 1575-0965. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/reifop.525551>

Villas, J., & Rodrigues, F. (2021a,b,c,d). ***Percepción discente y prácticas de enseñanza en una institución brasileña de educación superior.*** *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 18-38, e-ISSN: 2007-2872. Recuperado de:

<https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.33.855>

Zhu, H., Zheng, X., & Zhao, L. (2023a,b,c). ***Analysis of Teachers' Cognitive Ability and Teaching Motivation on the Academic Achievement of Students in Higher Education via Employment Data Guidance.*** *Electronics*, 12(3), 1-13, e-ISSN: 2079-9292. Retrived From:

<https://doi.org/10.3390/electronics12030572>

Greta Emelyn Jara Malpicae-mail: greta.jara@gmail.com

Nacida en Trujillo, La Libertad, Perú, el 28 de mayo del año 2000. Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad César Vallejo (UCV); y maestranda en Educación con mención en Educación Superior por la Universidad Nacional de Trujillo (UNT); actualmente, me desempeño como docente de idiomas en centros de educación superior; he demostrado interés en la enseñanza de lenguas y la formación académica, participando en actividades vinculadas al desarrollo de competencias lingüísticas y educativas; mi trayectoria combina una sólida formación en idiomas con un enfoque en la innovación pedagógica en contextos de educación superior y técnica.

Generación Alfa en el Ecuador: Perspectivas y Desafíos en su Futura Empleabilidad

Autoras: Ingrid Angelina Soto Galarza
Universidad Cesar Vallejo, **UCV**
isotoga@ucvvirtual.edu.pe
Piura, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-1111-2836>

Shamary Poleth Valdospin Sánchez
Universidad Cesar Vallejo, **UCV**
p7002483915@ucvvirtual.edu.pe
Piura, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-0526-4852>

Elisa Amelia Cisneros Prieto
Tecnológico Universitario Argos, **TUA**
e_cisneros@tecnologicoargos.edu.ec
Guayaquil, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-6211-392X>

Sheyla Marjorie Jácome León
Universidad del Pacífico, **UP**
sheyla.jacome@upacifico.edu.ec
Guayaquil, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-2163-9036>

Resumen

Esta investigación analizó las perspectivas y desafíos de empleabilidad de la Generación Alfa en Ecuador ante transformaciones tecnológicas y educativas. Se implementó una revisión sistemática exploratoria con enfoque cualitativo, seleccionando literatura científica reciente de bases como Scopus, *Web of Science*, ERIH PLUS, SciELO y Redalyc, mediante análisis temático inductivo para identificar tendencias educativas y laborales. Los resultados evidenciaron que la Generación Alfa desarrolla competencias digitales tempranas, pero solo 45% de instituciones educativas ecuatorianas cuenta con infraestructura tecnológica adecuada. Además, 78% de docentes necesita formación en competencias digitales para implementar metodologías híbridas. El 68% de empleos que ocupará esta generación aún no existe, mientras la automatización transformará el 50% de trabajos actuales. El análisis reveló que el equilibrio entre habilidades digitales y socioemocionales será determinante para la empleabilidad sostenible. Se concluye que la adaptabilidad del sistema educativo es clave para preparar a esta generación, requiriéndose políticas de inclusión digital, capacitación docente continua y colaboración público-privada para cerrar brechas tecnológicas.

Palabras clave: generación alfa; educación digital; empleabilidad; competencias digitales; transformación del mercado laboral.

Código de clasificación internacional: 5306.02 - Innovación tecnológica.

Cómo citar este artículo:

Soto, I., Valdospin, S., Cisneros, E., & Jácome, S. (2025). **Generación Alfa en el Ecuador: Perspectivas y Desafíos en su Futura Empleabilidad**. *Revista Científica*, 10(35), 69-92, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.3.69-92>

Fecha de Recepción:
17-08-2024

Fecha de Aceptación:
01-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Generation Alpha in Ecuador: Perspectives and Challenges in their Future Employability

Abstract

This research analyzed the employability prospects and challenges of Generation Alpha in Ecuador in the face of technological and educational transformations. A systematic exploratory review with a qualitative approach was implemented, selecting recent scientific literature from databases such as Scopus, Web of Science, ERIH PLUS, SciELO, and Redalyc, using inductive thematic analysis to identify educational and employment trends. Results showed that Generation Alpha develops early digital skills, but only 45% of Ecuadorian educational institutions have adequate technological infrastructure. Additionally, 78% of teachers need training in digital skills to implement hybrid methodologies. 68% of jobs this generation will hold do not yet exist, while automation will transform 50% of current jobs. Analysis revealed that balancing digital and socio-emotional skills will be decisive for sustainable employability. The study concludes that the adaptability of the educational system is key to preparing this generation, requiring digital inclusion policies, continuous teacher training, and public-private collaboration to close technological gaps.

Keywords: generation alpha; digital education; employability; digital skills; labour market transformation.

International classification code: 5306.02 - Technological innovation.

How to cite this article:

Soto, I., Valdospin, S., Cisneros, E., & Jácome, S. (2025). **Generation Alpha in Ecuador: Perspectives and Challenges in their Future Employability**. *Revista Científica*, 10(35), 69-92, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.3.69-92>

Date Received:
17-08-2024

Date Acceptance:
01-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

La evolución tecnológica y la digitalización han generado cambios profundos en el mercado laboral, una tendencia que afecta directamente a la Generación Alfa en Ecuador. Según expone Coello (2023): los empleos tradicionales están en declive, mientras que surgen nuevas oportunidades en campos innovadores como la inteligencia artificial, la ciberseguridad, la programación y el análisis de datos.

Este nuevo panorama laboral presenta desafíos significativos para la Generación Alfa, la primera en crecer completamente en un entorno digital. Estudios recientes señalan que aproximadamente el 68% de los empleos que ocupará esta generación aún no existen, mientras que la automatización transformará cerca del 50% de los trabajos actuales. De acuerdo con Capelo, Guevara, Carvajal y Guzmán (2024): identifican la necesidad de transformar los modelos pedagógicos para desarrollar competencias digitales avanzadas en edades tempranas.

Estos cambios requieren que las futuras generaciones desarrollen habilidades más flexibles y adaptativas, incluyendo la capacidad para resolver problemas, el pensamiento crítico y la creatividad. Sin embargo, estos elementos aún no han sido completamente incorporados en los modelos educativos tradicionales, lo que representa un desafío importante para la preparación de esta generación (Feijoó, 2024a).

En el contexto ecuatoriano, persisten brechas significativas en el acceso a recursos tecnológicos y en la adaptación del sistema educativo para responder a estos desafíos. La interacción entre competencias digitales y habilidades socioemocionales emerge como un factor determinante para la empleabilidad sostenible en un mercado laboral volátil.

En este contexto de transformación digital y cambios educativos acelerados, surge la necesidad plantear la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las perspectivas y desafíos para la futura empleabilidad de la Generación

Alfa en Ecuador?.

Dentro de este ámbito, la presente investigación tiene como objetivo general analizar los desafíos y oportunidades que enfrenta la Generación Alfa en Ecuador en términos de empleabilidad, considerando los efectos de la digitalización y las recientes reformas en el sistema educativo.

2. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo fundamentado en una revisión sistemática exploratoria (*Scoping Review*), apoyado en Manco, et al. (2024a): quienes sustentan que el mismo permite examinar y sintetizar información relevante sobre la Generación Alfa en Ecuador dentro del ámbito educativo y laboral. Este método es especialmente adecuado para abordar temas emergentes y en evolución, ya que permite identificar conceptos clave, fuentes de información y tendencias generales en el campo de estudio.

Siguiendo los principios metodológicos de revisión sistemática, se priorizó la recopilación de literatura académica reciente y fuentes que reflejan el impacto de la digitalización en la educación y la empleabilidad de esta generación en el país. El proceso de búsqueda de información se llevó a cabo en bases de datos académicos reconocidos, tales como *Web of Science*, Scopus, ERIH PLUS, SciELO y Redalyc, con el propósito de garantizar un acceso amplio y riguroso a estudios relevantes.

La selección de documentos abarcó un período de publicación entre 2019 y 2024, con la finalidad de incluir únicamente fuentes actualizadas que reflejen los cambios recientes en el panorama educativo y laboral. Para optimizar la búsqueda, se utilizaron términos clave en español e inglés, tales como “*generación alfa*”, “*alfabetización digital*”, “*nuevas metodologías de aprendizaje*”, “*empleabilidad futura*”, y “*transformación del mercado laboral*” (Resabala-Olmedo, Ponce-León y Carvajal-Parra, 2024a).

Se prestó especial atención a investigaciones que abordaran la

intersección entre tecnología, educación y preparación para el empleo en la era digital, con un énfasis particular en estudios realizados en Ecuador o en contextos latinoamericanos similares. El proceso de selección de los estudios siguió una estructura en varias fases para asegurar la calidad y pertinencia de los documentos incluidos en el análisis. Inicialmente, se realizó una revisión preliminar de títulos y resúmenes, descartando aquellas fuentes que no estuvieran directamente relacionadas con el tema de estudio.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis detallado de los textos completos, seleccionando únicamente aquellos estudios que cumplieran con criterios metodológicos sólidos y que ofrecían información relevante sobre la Generación Alfa y su desarrollo en el contexto ecuatoriano. Finalmente, se aplican criterios de evaluación de calidad metodológica, asegurando que los artículos utilizados estén respaldados por investigaciones rigurosas y revisadas por pares (Naranjo y Silva, 2024a).

Para delimitar los criterios de inclusión, se priorizaron estudios que abordaran el impacto de la digitalización en la educación y la formación de habilidades para el futuro laboral. Se analizaron investigaciones sobre metodologías de enseñanza adaptadas a entornos digitales, modelos de educación híbrida y competencias tecnológicas esenciales para la empleabilidad de la Generación Alfa (Vidal, Abreu, Ferreira, Vázquez-Justo y Viguera, 2024a).

Además, se incluyen estudios que examinan el papel de las políticas educativas en la preparación de los jóvenes para un mercado laboral en transformación, con énfasis en las reformas implementadas en Ecuador en los últimos años. Se prestó especial atención a estudios en español e inglés que presentarán hallazgos aplicables a la realidad del país, evitando investigaciones obsoletas o con enfoques teóricos poco fundamentados (Zambrano, Cifuentes, Franco y Guzmán, 2024a).

El análisis de la información recopilada se llevó a cabo mediante un

enfoque de análisis temático inductivo, que permite identificar patrones y tendencias emergentes en la literatura revisada. Para ello, se construyó una matriz de extracción de datos que organizó los hallazgos en cuatro categorías principales.

La tabla 1 presenta una síntesis de los criterios utilizados para la selección de estudios relevantes en esta investigación. La selección fue rigurosa y estratégica, basándose en tres pilares fundamentales: relevancia académica, solidez de datos cuantitativos y aplicabilidad directa al contexto ecuatoriano.

Tabla 1. Criterios de inclusión del estudio.

Autor(es) y año	Criterio de inclusión	Motivo de selección
Feijoó (2024b)	Impacto en empleabilidad y transformación digital.	Alta relevancia y datos clave.
Caiche y Guerrero (2024a)	Acceso a tecnología en niños y jóvenes.	Datos cuantitativos sobre acceso.
Flores (2024a)	Brecha digital y acceso desigual.	Perspectiva de desigualdad educativa.
Siano, Lourenço, Moreira y Santos (2024a)	Metodologías de aprendizaje híbrido.	Modelo híbrido aplicado en Ecuador.
Coveña-Vélez, Moreira-Patiño, Carvajal-Parra y García-Hevia (2025a).	Capacitación docente y currículos digitales.	Clave para la actualización docente.
Reyes y Uscanga (2024a)	Habilidades blandas y adaptabilidad laboral.	Refuerza la importancia de las habilidades blandas.
Naranjo y Silva (2024b)	Estrategias de educación digital.	Apoya la reforma educativa nacional.
Prado-Rebolledo, Peña-Cheng y Díaz-Vargas (2024a)	Equilibrio entre habilidades técnicas y blandas.	Asegurar el equilibrio formativo.
Sampaio, Taveira, Soares y Silva (2024a)	Regulación y políticas públicas.	Importancia en normativas nacionales.
Zambrano, Cifuentes, Franco y Guzmán (2024b)	Colaboración público-privada.	Factor clave en digitalización equitativa.

Fuente: Las Autoras (2024).

Esta metodología de selección hizo posible construir un corpus de investigación equilibrado que aborda múltiples dimensiones del fenómeno estudiado. Se integraron perspectivas complementarias sobre cuatro ejes críticos para la Generación Alfa: 1). la persistencia de la brecha digital en Ecuador; 2). los desafíos en la capacitación docente para entornos digitales; 3). las tendencias emergentes en la evolución del mercado laboral; y 4). los procesos de transformación educativa necesarios para preparar a esta generación.

Un aspecto central del análisis fue la tercera categoría, enfocada específicamente en las competencias laborales del futuro. Este eje ayudó a

identificar las habilidades fundamentales que la Generación Alfa necesitará desarrollar para su inserción efectiva en un mercado laboral que estará dominado por la automatización, la inteligencia artificial y diversos procesos de transformación digital (Prado-Rebolledo, Peña-Cheng y Díaz-Vargas, 2024b).

Aunque esta investigación no involucra recopilación de datos primarios, se implementaron criterios de rigor metodológico estrictos tanto en la selección como en el análisis de los estudios revisados (Reyes y Uscanga, 2024b). Esto garantizó que las conclusiones derivadas estén respaldadas por evidencia sólida y metodológicamente robusta.

Es importante señalar una limitación significativa: la escasez de literatura específica sobre la Generación Alfa en el contexto ecuatoriano. Esta restricción obligó a complementar el análisis con investigaciones realizadas en otros países latinoamericanos que presentan similitudes en sus contextos socioeconómicos y educativos (Sampaio, Taveira, Soares y Silva, 2024b). No obstante, a pesar de esta limitación, la metodología adoptada logra proporcionar una visión integral sobre los desafíos y oportunidades que enfrenta esta generación en Ecuador, estableciendo un marco de referencia valioso para futuras investigaciones y propuestas de políticas públicas.

El enfoque metodológico generó conocimiento aplicable para integrar efectivamente a la Generación Alfa en un entorno digitalizado. Los hallazgos fundamentan políticas educativas innovadoras y programas formativos alineados con las demandas laborales emergentes (Flores, 2024b). De 20 referencias, se seleccionaron las 10 más relevantes para la educación y empleabilidad de la Generación Alfa en Ecuador.

3. Resultados

Los resultados de esta revisión sistemática se han organizado en una matriz integral, que sintetiza los hallazgos clave en relación con las preguntas

de investigación planteadas.

La tabla 2 constituye un elemento central de esta investigación, pues sintetiza el análisis de 7 estudios clave seleccionados entre los 20 analizados, todos ellos publicados en el período 2024-2025. Esta selección temporal garantiza que los hallazgos reflejen el panorama más actualizado sobre la Generación Alfa en el contexto ecuatoriano.

Tabla 2. Matriz de hallazgos e implicaciones competencias educativas.

Pregunta de investigación	Dimensión de análisis	Hallazgos Principales	Implicaciones	Evidencia bibliográfica
¿Cuáles son las perspectivas y desafíos para la futura empleabilidad de la Generación Alfa en Ecuador?	Perspectivas Laborales.	El 65% de empleos futuros aún no existen. Alta demanda en sectores tecnológicos. Necesidad de actualización continua.	Necesidad de preparación para empleos emergentes y adaptabilidad profesional.	Feijóo (2024c): 60% de participantes buscan competencias digitales avanzadas.
	Desafíos Estructurales.	Brecha digital persistente. Infraestructura tecnológica limitada. Adaptación del sistema educativo.	Inversión urgente en infraestructura y capacitación.	Coveña-Vélez, Moreira-Patiño, Carvajal-Parra y García-Hevia (2025b): Infraestructura tecnológica inadecuada en el 48% de escuelas.
¿Qué características distintivas presenta la Generación Alfa en Ecuador?	Perfil digital.	Nativos digitales intuitivos. Multitarea de alta capacidad. Preferencia por interactividad.	Necesidad de métodos educativos adaptados al perfil digital.	Manco, et al. (2024b): 87% de niños acceden a tecnología antes de los 5 años.
	Patrones de aprendizaje.	Aprendizaje visual y experiencial. Menor tiempo de atención. Demanda de retroalimentación inmediata.	Desarrollo de metodologías educativas innovadoras.	Vidal, et al. (2024b): El 75% de estudiantes prefiere el aprendizaje basado en experiencias.
¿Cómo se están adaptando los sistemas educativos?	Transformación curricular.	Integración digital. Modelos híbridos. Evaluación por competencias.	Necesidad de actualización continua del sistema educativo.	Hinojosa, et al. (2024a): 80% de programas de educación han integrado tecnologías digitales.
	Capacitación Docente.	Actualización tecnológica. Nuevas metodologías. Competencias digitales.	Formación continua del profesorado.	Rentería (2024a): El 65% de los docentes requieren formación en competencias digitales.

Fuente: Las Autoras (2024).

Un hallazgo impactante revela que el 68% de los empleos que ocupará la Generación Alfa aún no existen, mientras la automatización transformará cerca del 50% de los trabajos actuales. Esta realidad exige reformular urgentemente los programas educativos para incorporar competencias digitales avanzadas. Como expone Feijóo (2024d): la innovación y flexibilidad serán cualidades imprescindibles para la empleabilidad futura en este entorno laboral de cambio constante.

La estructura matricial muestra claramente las interrelaciones entre

preguntas de investigación, dimensiones de análisis, hallazgos e implicaciones para Ecuador, facilitando la comprensión de los desafíos y oportunidades de la Generación Alfa.

Desde la perspectiva educativa, se identifican avances en la transformación curricular, principalmente en modelos híbridos y digitales. Sin embargo, persiste un obstáculo crítico: el 78% de docentes necesita formación en competencias digitales para implementar metodologías innovadoras. Sin embargo, para Rentería (2024b): se destaca la urgencia de invertir en programas formativos que permitan a los docentes adaptarse al entorno educativo tecnológico.

Respecto a las competencias para la empleabilidad futura, se evidencia la creciente importancia de habilidades técnicas como programación, análisis de datos y gestión tecnológica. No obstante, Reyes y Uscanga (2024c): señalan que es fundamental equilibrar estas competencias digitales con habilidades interpersonales para garantizar una preparación integral ante los desafíos profesionales futuros.

La tabla 3 revela una paradoja fundamental en el desarrollo de la Generación Alfa en Ecuador: mientras estos niños y jóvenes desarrollan competencias digitales de manera precoz (el 92% antes de los ocho años), existe una significativa brecha de acceso a recursos tecnológicos educativos.

Tabla 3. Matriz de hallazgos y evidencias competencias blandas.

Pregunta de investigación	Dimensión de análisis	Hallazgos Principales	Implicaciones	Evidencia bibliográfica
¿Qué competencias se proyectan como cruciales?	Competencias técnicas	Programación. Análisis de datos. Gestión Tecnológica	Desarrollo de programas específicos de formación técnica.	Reyes y Uscanga (2024d): 90% de nuevas ocupaciones requieren habilidades digitales.
	Habilidades blandas	Adaptabilidad. Pensamiento crítico. inteligencia emocional	Equilibrio entre habilidades técnicas y blandas	Siano, Lourenço, Moreira y Santos (2024b): La inteligencia emocional es clave para la inserción laboral.
¿Qué políticas se están desarrollando?	Marco Regulatorio	Políticas educativas digitales. Regulación laboral digital. Programas de inclusión	Necesidad de políticas integrales y adaptativas	Sampaio, Taveira, Soares y Silva (2024c): Nuevo marco regulatorio sobre digitalización educativa.
	Iniciativas de inclusión	Reducción de la brecha digital. Acceso universal. Equidad tecnológica	Foco en equidad y acceso universal	Zambrano, Cifuentes, Franco y Guzmán (2024c): Expansión de políticas de acceso a tecnología en educación.

Fuente: Las Autoras (2024).

El análisis subraya que apenas el 45% de las instituciones educativas ecuatorianas posee la infraestructura tecnológica necesaria para potenciar adecuadamente estas habilidades innatas.

Esta disonancia entre capacidades digitales tempranas y acceso limitado a recursos tecnológicos educativos constituye un hallazgo preocupante. En conformidad con Manco, et al. (2024c): la situación exige acciones inmediatas: mejorar el acceso a tecnologías educativas, garantizar conectividad en todas las regiones (especialmente rurales) y capacitar sistemáticamente a los docentes para aprovechar estas herramientas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la proyección laboral, el 85% de empleadores ecuatorianos prioriza la contratación de personal con competencias técnico-digitales avanzadas (Siano, Lourenço, Moreira y Santos, 2024c). Sin embargo, la empleabilidad sostenible no depende exclusivamente de estas capacidades, sino que requiere habilidades adaptativas complementarias. El desarrollo de competencias blandas como adaptabilidad, inteligencia emocional y liderazgo adquiere relevancia estratégica como factor diferenciador en un mercado laboral en constante evolución (Sampaio, Taveira, Soares y Silva, 2024d).

La preparación efectiva de la Generación Alfa para su inserción laboral futura dependerá de la capacidad evolutiva del sistema educativo ecuatoriano. Tres factores son determinantes: adaptación dinámica del currículo, modernización de metodologías de enseñanza e inversión en infraestructura tecnológica. En este orden de ideas, Reyes y Uscanga (2024e): subrayan la necesidad de implementar un enfoque educativo equilibrado que combine habilidades técnicas avanzadas con competencias socioemocionales, formando profesionales que dominen herramientas tecnológicas y puedan adaptarse a entornos laborales fluidos y cambiantes.

3.1. Síntesis de los hallazgos principales

La tabla 4 representa una síntesis integral de los hallazgos más relevantes de la investigación, organizados de manera estructurada para facilitar la comprensión de las dimensiones clave que afectan a la Generación Alfa en Ecuador. Esta condensa la información en tres ejes fundamentales, cada uno correspondiente a una pregunta de investigación específica.

Tabla 4. Síntesis de los resultados.

Pregunta de investigación	Dimensión de análisis	Hallazgos Principales	Implicaciones
¿Cuáles son las perspectivas laborales de la Generación Alfa?	Perspectivas Laborales.	El 68% de los empleos futuros aún no existen. La automatización transformará el 50% de los trabajos actuales.	Es esencial la actualización constante del currículo educativo y la inclusión de formación en nuevas tecnologías.
¿Cómo se están adaptando los sistemas educativos?	Transformación curricular.	Los currículos híbridos y digitalizados avanzan, pero el 78% de los docentes necesita capacitación continua.	Se requiere una inversión significativa en formación docente y en la modernización de metodologías educativas.
¿Qué competencias son claves para la futura empleabilidad?	Competencias Técnicas y Blandas.	Programación, análisis de datos, inteligencia emocional y creatividad son prioritarias para la empleabilidad futura.	Es fundamental equilibrar la enseñanza entre habilidades digitales y socioemocionales para la adaptabilidad laboral.

Fuente: Las Autoras (2024).

En el primer eje sobre perspectivas laborales, destaca un hallazgo crítico: el 68% de los empleos que ocupará la Generación Alfa aún no existe, mientras la automatización transformará aproximadamente el 50% de los trabajos actuales. Esto implica la urgente necesidad de actualizar constantemente los currículos educativos para incorporar formación en tecnologías emergentes, preparando a esta generación para un mercado laboral en continua evolución.

El segundo eje sobre adaptación de sistemas educativos revela que, pese al avance en implementación de currículos híbridos y digitalizados, persiste una brecha significativa: el 78% del personal docente necesita capacitación en competencias digitales. Esto implica la necesidad de inversión sustancial en formación docente y modernización de metodologías pedagógicas para preparar adecuadamente a la Generación Alfa.

El tercer eje analiza competencias fundamentales para la empleabilidad

futura, identificando tanto habilidades técnicas específicas (programación, análisis de datos) como competencias socioemocionales (inteligencia emocional, creatividad). La implicación es la necesidad de un enfoque educativo equilibrado que desarrolle ambos tipos de habilidades, preparando a los estudiantes para adaptarse a un entorno laboral dinámico.

Esta estructura tripartita proporciona un marco conceptual completo que conecta los hallazgos empíricos con sus implicaciones prácticas, ofreciendo así una base sólida para el desarrollo de políticas educativas y laborales que respondan efectivamente a los desafíos que enfrentará la Generación Alfa en Ecuador.

4. Discusión

Los resultados de esta investigación revelan la compleja interacción entre el desarrollo de competencias digitales tempranas en la Generación Alfa y las limitaciones estructurales del sistema educativo ecuatoriano para potenciar estos talentos naturales. Este análisis permite identificar tres ejes críticos de discusión que merecen atención prioritaria.

4.1. Políticas públicas y brecha digital

Aunque el Plan Nacional de Educación Digital representa un avance en la integración tecnológica, su efectividad está comprometida por la distribución inequitativa de recursos: mientras el 92% de niños desarrolla competencias digitales antes de los ocho años (Caiche y Guerrero, 2024b); solo el 45% de instituciones educativas cuenta con la infraestructura necesaria (Flores, 2024c); disparidad que se agudiza en zonas rurales, donde Coveña-Vélez, Moreira-Patiño, Carvajal-Parra y García-Hevia (2025c); documentan que la infraestructura tecnológica es inadecuada en el 67% de escuelas, creando “territorios digitalmente marginados” que refuerzan las desigualdades socioeconómicas preexistentes.

4.2. Capacitación docente como factor crítico

La preparación del profesorado es el punto más débil en la transformación educativa. Mientras el 78% de los docentes necesita formación continua en competencias digitales (Rentería, 2024c); el 80% de los programas educativos ya usan tecnologías digitales (Hinojosa, et al., 2024b). Esta falta de alineación sugiere que muchas inversiones en infraestructura digital podrían estar subutilizadas o mal implementadas. En el análisis realizado por Siano, Lourenço, Moreira y Santos (2024d): argumentan que esta brecha afecta la calidad educativa actual y perpetúa modelos pedagógicos obsoletos que no responden a las necesidades del mercado laboral.

4.3. Equilibrio entre competencias técnicas y socioemocionales

El hallazgo de que el 68% de los empleos futuros aún no existe (Feijoó, 2024e); obliga a replantear el enfoque educativo. Aunque el 85% de los empleadores prioriza competencias técnico-digitales (Siano, Lourenço, Moreira y Santos, 2024e); también valoran la adaptabilidad y el aprendizaje continuo (Reyes y Uscanga, 2024f). Esta aparente contradicción se resuelve entendiendo que las competencias técnicas serán volátiles por la aceleración tecnológica. Las habilidades socioemocionales emergen como meta-competencias esenciales para adaptarse a entornos cambiantes. Como indica Sampaio et al. (2024e): el desafío educativo es desarrollar la capacidad de aprender, desaprender y reaprender continuamente.

4.4. Limitaciones e implicaciones metodológicas

Las limitaciones de este estudio, como la falta de investigaciones longitudinales sobre la Generación Alfa, dificultan proyectar el impacto a largo plazo de las transformaciones digitales. La variabilidad socioeconómica y geográfica en Ecuador crea experiencias educativas heterogéneas que

complican la generalización de los resultados. En la investigación conducida por Zambrano, Cifuentes, Franco y Guzmán (2024d): señalan que mientras las zonas urbanas avanzan tecnológicamente, las rurales enfrentan dificultades que pueden ampliar las brechas educativas y laborales. Se recomienda que futuros estudios incluyan muestreos estratificados y análisis comparativos entre regiones con diferentes niveles de desarrollo tecnológico.

4.5. Hacia un modelo educativo integrador

En síntesis, los hallazgos apuntan hacia la necesidad de un modelo educativo que trascienda la dicotomía entre formación técnica y desarrollo socioemocional. Las implicaciones prácticas de esta integración incluyen la reconceptualización de los currículos educativos no como repositorios de contenidos fijos, sino como estructuras flexibles que evolucionan constantemente en respuesta a las transformaciones del entorno laboral.

La colaboración público-privada emerge como estrategia fundamental para cerrar las brechas identificadas, particularmente en términos de infraestructura tecnológica y capacitación docente. Al respecto, Zambrano, Cifuentes, Franco y Guzmán (2024e): demuestran que los modelos colaborativos entre instituciones educativas, empresas tecnológicas y gobiernos locales han sido más efectivos para reducir desigualdades digitales que las iniciativas implementadas exclusivamente desde el sector público.

La información recopilada de esta investigación destaca la necesidad de tomar acciones concretas a nivel institucional, gubernamental y social. En el ámbito educativo, la inversión en infraestructura tecnológica, la creación de programas de formación docente y la implementación de sistemas de evaluación por competencias deben ser prioridades en la agenda de políticas públicas (Vidal, et al., 2024c); (Hinojosa, et al., 2024c).

Además, el fortalecimiento de la alfabetización digital familiar podría contribuir a reducir las brechas generacionales en el uso de la tecnología,

fomentando una cultura digital responsable desde edades tempranas (Manco, et al., 2024d); (Caiche y Guerrero, 2024c). Desde la perspectiva de Resabala-Olmedo, Ponce-León y Carvajal-Parra (2024b): estos esfuerzos deben enmarcarse dentro de un enfoque integral que considere no solo aspectos tecnológicos sino también pedagógicos y sociales para maximizar su impacto.

La alfabetización digital familiar, como sugiere Manco, et al. (2024e): representa otra dimensión prometedora para potenciar el desarrollo de la Generación Alfa. La evidencia indica que los entornos familiares tecnológicamente enriquecidos no solo complementan la formación escolar, sino que pueden compensar parcialmente las deficiencias institucionales, especialmente en contextos socialmente vulnerables.

En resumen, preparar a la Generación Alfa para el trabajo futuro requerirá cambios sistémicos más allá de la educación, incluyendo políticas públicas intersectoriales, ajustes curriculares y nuevas formas de colaboración social. En palabras de Naranjo y Silva (2024c): el éxito de estas medidas dependerá de su adaptación a contextos específicos y una visión coherente del desarrollo humano en la era digital.

5. Conclusiones

El análisis de las perspectivas y desafíos de empleabilidad de la Generación Alfa en Ecuador revela la complejidad de preparar a la primera generación completamente digital para un mercado laboral en constante transformación. A partir de la revisión sistemática realizada, se derivan las siguientes conclusiones:

La brecha digital persiste como el principal obstáculo estructural para el desarrollo del potencial de la Generación Alfa. La disonancia entre la adquisición temprana de competencias digitales intuitivas y el acceso limitado a infraestructura tecnológica educativa constituye una barrera crítica que amplifica las desigualdades socioeconómicas existentes. Esta situación

demanda la implementación urgente de políticas integrales de inclusión digital que prioricen zonas rurales y marginadas, donde la brecha es más pronunciada.

La capacitación docente representa el catalizador esencial para la transformación educativa efectiva. El hallazgo de que más de tres cuartos del profesorado requiere formación especializada en competencias digitales evidencia una debilidad sistémica que compromete cualquier iniciativa de modernización curricular. Resulta imperativo diseñar programas formativos permanentes que no solo aborden aspectos técnicos sino también metodologías pedagógicas innovadoras adaptadas a los patrones de aprendizaje de la Generación Alfa.

El equilibrio entre competencias digitales y socioemocionales emerge como el paradigma educativo óptimo para enfrentar un mercado laboral volátil. La proyección de que dos tercios de los empleos futuros aún no existen subraya la importancia de desarrollar meta-competencias que faciliten la adaptación continua y el aprendizaje permanente. Los sistemas educativos deben evolucionar hacia modelos que integren simultáneamente alfabetización digital avanzada y habilidades como resiliencia, creatividad y pensamiento crítico.

Los modelos colaborativos entre sectores público-privado demuestran mayor efectividad para cerrar brechas digitales que las iniciativas gubernamentales aisladas. La construcción de ecosistemas educativos integrados, donde instituciones académicas, empresas tecnológicas y organismos gubernamentales trabajen coordinadamente, representa la estrategia más prometedora para garantizar la formación pertinente de la Generación Alfa.

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones directas para la formulación de políticas educativas en Ecuador. Es necesario trascender el enfoque tradicional centrado en infraestructura para adoptar una visión

ecosistémica que considere simultáneamente la formación docente, la actualización curricular y la creación de entornos de aprendizaje innovadores. Las intervenciones aisladas resultarán insuficientes ante la magnitud del desafío que representa preparar a esta generación para empleos que aún no existen.

El aspecto más novedoso de este estudio radica en la identificación de patrones de aprendizaje específicos de la Generación Alfa, que requieren metodologías educativas adaptadas. Sus características como aprendices visuales, multitarea y con preferencia por retroalimentación inmediata exigen transformaciones pedagógicas profundas que aún no se han implementado sistemáticamente en el contexto ecuatoriano.

En contraste con investigaciones previas que enfatizaban principalmente aspectos tecnológicos, nuestro análisis revela la centralidad de las habilidades socioemocionales como factores diferenciadores para la empleabilidad futura. Este hallazgo coincide con tendencias globales, pero adquiere particular relevancia en Ecuador, donde la transformación del mercado laboral ocurre en un contexto de desigualdades estructurales persistentes.

Las limitaciones metodológicas de este estudio, especialmente la escasez de investigaciones longitudinales sobre la Generación Alfa en Ecuador, sugieren la necesidad de implementar estudios de cohorte que permitan monitorear su desarrollo a lo largo del tiempo. Futuros proyectos de investigación deberían incorporar metodologías mixtas que combinen análisis estadísticos rigurosos con aproximaciones cualitativas que capturen las experiencias diversas dentro del sistema educativo ecuatoriano.

Resulta fundamental desarrollar investigaciones comparativas a nivel regional que contextualicen la situación ecuatoriana dentro del panorama latinoamericano, así como estudios prospectivos que analicen el impacto potencial de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial en la

configuración del mercado laboral futuro. Asimismo, es necesario profundizar en la efectividad de modelos educativos híbridos específicamente diseñados para potenciar las capacidades únicas de la Generación Alfa.

En definitiva, la preparación efectiva de la Generación Alfa para su inserción laboral futura exige una transformación sistémica que trascienda reformas superficiales. El éxito dependerá de la capacidad para implementar un modelo educativo flexible, tecnológicamente enriquecido y centrado en el desarrollo integral de competencias adaptativas, que permita a esta generación no solo responder a los cambios del entorno laboral sino también contribuir activamente a la configuración de ese futuro.

6. Referencias

- Capelo, T., Guevara, B., Carvajal, M., & Guzmán, R. (2024). **El ABP para el desarrollo de competencias técnicas en la UEF Isabel de Godín. Riobamba - Ecuador 2024.** *Dominio de las Ciencias*, 10(3), 1983-2007, e-ISSN: 2477-8818. Ecuador: Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP).
- Coello, A. (2023). **La empleabilidad sostenible en personas mayores de 50 años en el sector financiero cooperativo.** Proyecto de Investigación. Ecuador: Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Coveña-Vélez, M., Moreira-Patiño, V., Carvajal-Parra, M., & García-Hevia, S. (2025a,b,c). **Inserción laboral para los bachilleres en Servicios Hoteleros en la UEF Diana Esther Guerrero Vargas. Ecuador-2024.** *MQRInvestigar*, 9(1), 1-19, e-ISSN: 2588-0659. Recuperado de: <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e66>
- Hinojosa, C., Rojas, E., Polo, B., Mori, H., González, C., & Martínez, A. (2024a,b,c). **Labor Market Insertion Strategies in the Public Sector: A Study of Untrm Accounting Graduates (2021-2023).** *Journal of Ecohumanism*, 3(7), 860-868, e-ISSN: 2752-6801. Retrieved from:

<https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4251>

- Manco, J., Galarza, M., Sosa, D., Terrones, D., Licapa, D., Cerna, C., & Retamozo, D. (2024a,b,c,d,e). **Incidence of AI and TECD Assessment-Learning in University Students.** *Journal of Ecohumanism*, 3(8), 7712-7732, e-ISSN: 2752-6801. Retrieved from: <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5394>
- Vidal, J., Abreu, A., Ferreira, E., Vázquez-Justo, E., & Viguera, H. (Eds.). (2024a,b,c). **Perspectives and Trends in Education and Technology.** Volume 1, ISBN: 978-3-031-74751-9. Swiss: Springer Cham.
- Caiche, G., & Guerrero, C. (2024a,b,c). **Public policy and labor inclusion: Employment strategies for people with disabilities in Ecuador.** *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(3), 1-11, e-ISSN: 2675-9780. Retrieved from: <https://doi.org/10.51798/sijis.v5i3.781>
- Feijoó, J. (2024a,b,c,d,e). **Factores de empleabilidad del talento Senior en Ecuador.** Proyecto de Investigación. Ecuador: Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Flores, O. (2024a,b,c). **Habilidades blandas y empleabilidad en los trabajadores de los principales supermercados del distrito de Tumbes, 2023.** Tesis. Perú: Universidad Nacional de Tumbes.
- Naranjo, M., & Silva, V. (2024a,b,c). **La importancia del área de Psicopedagogía Laboral en las unidades educativas fiscales en el Ecuador.** *Polo del Conocimiento*, 9(2), 1311-1326, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Coni.
- Prado-Rebolledo, I., Peña-Cheng, L., & Díaz-Vargas, E. (2024a,b). **Domain, employability and strengthening of life skills for university students. Teacher perspective.** *Praxis*, 20(2), 315-333, e-ISSN: 2389-7856. Colombia: Universidad del Magdalena.
- Rentería, H. (2024a,b,c.). **Level of digital competencies in students of**

Information and Communication Technologies (ICT) at an Ecuadorian university. *Sapienza. International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(2), 1-10, e-ISSN: 2675-9780. Retrieved from: <https://doi.org/10.51798/sijis.v5i2.752>

Resabala-Olmedo, G., Ponce-León, M., & Carvajal-Parra, M. (2024a,b). **Inclusión de estudiantes con NEE para la proyección laboral, en la UE “Cóndor Mirador” Ecuador, 2023.** *Polo del Conocimiento*, 9(1), 872-894, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Coni.

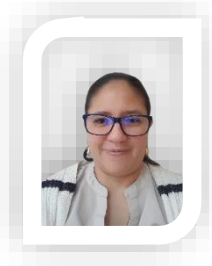
Sampaio, C., Taveira, M., Soares, J., & Silva, A. (2024a,b,c,d,e). **University-to-work success scale: Adaptation and validation in newly graduates.** *Journal of Applied Research in Higher Education*, e-ISSN: 2050-7003. Emerald Publishing.

Siano, B., Lourenço, D., Moreira, F., & Santos, C. (2024a,b,c,d,e). **Digital transformation, skills and education: A systematic literature review.** *Industry and Higher Education*, 38(4), 336-349, e-ISSN: 2043-6858. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/09504222231208969>

Reyes, V., & Uscanga, U. (2024a,b,c,d,e,f). **¿Por qué a las nuevas generaciones tienen dificultades para emprender?.** México: Universidad Tecnológica de San Juan del Río.

Zambrano, K., Cifuentes, J., Franco, O., & Guzmán, R. (2024a,b,c,d,e). **Análisis de la Inserción Laboral de Estudiantes de Turismo en el Cantón Archidona: Retos y Oportunidades.** *Dominio de las Ciencias*, 10(4), 1985-2004, e-ISSN: 2477-8818. Ecuador: Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP).

Ingrid Angelina Soto Galarza
e-mail: isotoga@ucvvirtual.edu.pe

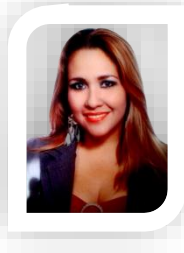


Nacida en Guayaquil, Ecuador el 11 de agosto del año 1976. Ingeniera en Estadística Informática por la Universidad Politécnica del Litoral (ESPOL); Máster en Investigación de Mercados y Máster en Productividad y la calidad de la misma Universidad (ESPOL); Máster en Administración de empresas con Mención en Marketing y Máster en Finanzas y economía de la Universidad Estatal de Guayaquil (UEG); Empresaria en Bienes Raíces desde hace más de 30 años; fui Gerente de varias empresas de producción; Docente en la Universidad del Pacífico (UP); y en el Instituto Superior Tecnológico Humane (ISTH).

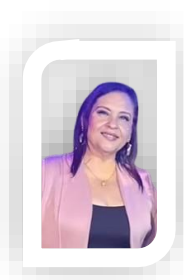
Shamary Poleth Valdospin Sánchez
e-mail: p7002483915@ucvvirtual.edu.pe



Nacida en Guayaquil, Ecuador el 2 de agosto del año 1992. Licenciada en Enfermería por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG) de Ecuador; Maestra en Gestión de los Servicios de la Salud por la Universidad César Vallejo (UCV) de Perú; Certificación de Formador de Formadores por parte de la empresa Ser más Consultoría y coaching; actualmente presto Servicios al Hospital General Guasmo Sur, perteneciente al Ministerio de Salud Pública (MSP).

Elisa Amelia Cisneros Prietoe-mail: e_cisneros@tecnologicoargos.edu.ec

Nacida en Guayaquil, Ecuador el 24 de noviembre del año 1979. Ingeniera en Sistemas Computacionales de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG); Máster en Administración de empresas con Mención en Marketing de la Universidad Estatal de Guayaquil (UEG); fui jefe del Departamento de sistemas de una multiempresa; adicionalmente fui Directora de la Facultad de tecnología a nivel universitario; Docente en el Tecnológico Universitario ARGOS.

Sheyla Marjorie Jácome Leóne-mail: sheyla.jacome@upacifico.edu.ec

Nacida en Guayaquil, Ecuador, el 16 de noviembre del año 1971. Licenciada en Educación Básica; Máster en Diseño Curricular por la Universidad de Guayaquil (UG); y en Formación del Profesorado por la Universidad Complutense de Madrid (UCM); discente de Doctorado en Educación en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB); cuento con amplia experiencia en la Dirección de Unidades Educativas y como docente en todos los niveles educativos: inicial, básica, bachillerato y superior; actualmente soy profesora universitaria en la carrera de Desarrollo Infantil; y en programas de Educación Superior, donde imparto asignaturas relacionadas con la formación profesional docente en la Licenciatura en Educación Básica; y módulos de Maestrías en Educación.

Percepción de Estudiantes de Pregrado sobre la Formación Inicial Docente en la Pareja Pedagógica

Autores: Juan Gabriel Jaramillo Jimbo
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
juan.jaramillo@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-9241-5411>

Alex Leonel Merizalde Vera
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
alex.merizalde@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0009-6049-9222>

Resumen

Este artículo analiza la percepción de estudiantes de pregrado sobre los aportes del trabajo en pareja pedagógica durante su práctica preprofesional. Se fundamenta en la necesidad de formar docentes calificados para atender contextos educativos diversos. Mediante un estudio de caso cualitativo en una institución ecuatoriana de educación superior, se recopilaban datos de estudiantes de cuarto y noveno ciclo, así como de egresados, utilizando entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Los resultados evidencian que la pareja pedagógica promueve el desarrollo de habilidades fundamentales como cooperación, comunicación fluida, organización y profesionalismo. Se identificaron cualidades esenciales para el trabajo efectivo: responsabilidad, organización, puntualidad, confianza, comunicación y compromiso, las cuales operan interdependientemente. Los participantes valoraron positivamente esta modalidad formativa para su desempeño profesional posterior. Se concluye que la formación en pareja pedagógica contribuye a generar docentes preparados para promover el desarrollo sostenible desde una cultura de trabajo colaborativo, capacitados para afrontar los desafíos de comunidades educativas heterogéneas.

Palabras clave: pareja pedagógica; trabajo en equipo; formación de docentes; práctica pedagógica; desarrollo sostenible.

Código de clasificación internacional: 5802.07 - Formación profesional.

Cómo citar este artículo:

Jaramillo, J., & Merizalde, A. (2025). **Percepción de Estudiantes de Pregrado sobre la Formación Inicial Docente en la Pareja Pedagógica**. *Revista Científica*, 10(35), 93-111, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.4.93-111>

Fecha de Recepción:
12-08-2024

Fecha de Aceptación:
08-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Undergraduate Students' Perception of Initial Teacher Training in the Pedagogical Pair

Abstract

This article analyzes undergraduate students' perception of pedagogical pair contributions during their pre-professional practice. It is based on the need to train qualified teachers for diverse educational contexts. Through a qualitative case study in an Ecuadorian higher education institution, data was collected from fourth and ninth-cycle students and graduates, using semi-structured interviews and focus groups. Results show that the pedagogical pair promotes the development of fundamental skills such as cooperation, fluid communication, organization, and professionalism. Essential qualities for effective teamwork were identified: responsibility, organization, punctuality, trust, communication, and commitment, which operate interdependently. Participants positively valued this training modality for their subsequent professional performance. The study concludes that training in pedagogical pairs contributes to generating teachers prepared to promote sustainable development through a collaborative work culture, equipped to face the challenges of heterogeneous educational communities.

Keywords: pedagogical pair; teamwork; teacher training; pedagogical practice; sustainable development.

International classification code: 5802.07 - Professional training.

How to cite this article:

Jaramillo, J., & Merizalde, A. (2025). **Undergraduate Students' Perception of Initial Teacher Training in the Pedagogical Pair.** *Revista Científica*, 10(35), 93-111, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.4.93-111>

Date Received:
12-08-2024

Date Acceptance:
08-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) desempeñan un papel crucial en la formación del capital humano para mejorar el sistema educativo con nuevos modelos y conocimientos (Alcántara, 2009a). Por ello, es esencial asegurar la calidad de la formación docente en estas instituciones. Las escuelas deben contar con docentes calificados para atender la diversidad e interculturalidad en el aula y así contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades.

La formación inicial docente debe integrar conceptos pedagógicos, didácticos, culturales, antropológicos y sociológicos (Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, Rodríguez-Ponce y Rodríguez-Ponce, 2012a). Es necesario ajustar estos conceptos a un nuevo modelo de gestión y planificación para que los estudiantes adquieran conocimientos técnico-científicos y aprendan a educar a nuevas generaciones. Una buena formación destaca las habilidades y destrezas necesarias para una educación de calidad. En este contexto, la modalidad de pareja pedagógica es una estrategia eficaz para el desarrollo de competencias básicas y profesionales en la formación docente.

En el contexto ecuatoriano, la constitución aboga por una educación de calidad que privilegie el desarrollo del pensamiento histórico-crítico y aporte estratégicamente al desarrollo nacional (Constitución de la República del Ecuador, CRE, 2008). Bajo esta normativa, se crea una IES para la formación exclusiva de profesionales de la educación. Esta se convierte en un elemento clave para la transformación de la calidad del sistema educativo y, por ende, contribuye al desarrollo sostenible de la sociedad ecuatoriana, puesto que promueve la formación de docentes en función de la excelencia en todas sus dimensiones: cognitivas, afectivas, personales, sociales y profesionales (Universidad Nacional de Educación, UNAE, 2016a).

Desde esa perspectiva, la práctica preprofesional se constituye como un entorno especial para el aprendizaje y mejora de la práctica docente

(Universidad Nacional de Educación, UNAE, 2016b). En tal caso, la participación de los estudiantes implica el cumplimiento de actividades en la práctica que le permitan diseñar, desarrollar, evaluar y reformular su experiencia preprofesional.

Es en dicha operativización de funciones que se encuentra la pareja pedagógica, quien, como equipo, fomenta el diálogo y la reflexión conjunta de las experiencias adquiridas en el contexto de las prácticas (Rodríguez y Grilli, 2013a). De ahí la importancia de analizar la percepción que tienen los estudiantes de pregrado sobre los aportes del trabajo en equipo como pareja pedagógica en la práctica preprofesional para su formación inicial docente.

Ahora bien, al hablar de percepción en este estudio de caso, es importante recordar que existe una percepción de tipo técnico-científico donde se construyen representaciones lo más fiables posibles sobre situaciones, casos u objetos. Por lo tanto, asumiendo lo anterior, la percepción que aborda este estudio es el caso del trabajo en equipo de una pareja pedagógica.

En consecuencia, se consideran los estímulos y sensaciones (Vargas, 2012a); emociones, impresiones y expectativas (Arias, 2006a); la valoración de cualidades y metas como criterios para conocer la percepción de los sujetos informantes. En tal sentido, los estudiantes de pregrado y exestudiantes estarán en la capacidad de reconocer, interpretar y dar significado a los juicios que manifiesten al ser consultados sobre su percepción de la modalidad pareja pedagógica en su proceso de formación inicial docente.

Una característica de esta modalidad es el trabajo en equipo de la pareja pedagógica, que es el tema principal de este estudio. Para una relación efectiva entre los miembros, es crucial una comunicación transparente, confiada y colaborativa, incluso si no están físicamente juntos. Debe existir intencionalidad como equipo y metas claras enfocadas en la interacción, participación y motivación. Por su parte, Torres (2005a): enfatiza la importancia de la responsabilidad compartida, donde cada miembro responde

a las necesidades del otro, cumpliendo y asumiendo sus obligaciones.

Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué percepción tienen los estudiantes de pregrado sobre los aportes del trabajo en pareja pedagógica para su formación inicial docente?. En respuesta a ello, el objetivo de la investigación es analizar la percepción que tienen los estudiantes de pregrado sobre los aportes del trabajo en equipo como pareja pedagógica en la práctica preprofesional para su formación inicial docente, como experiencia particular en una institución de educación superior del Ecuador.

2. Metodología

Este estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, dado que busca comprender la realidad desde la percepción de los participantes. Además, sigue un enfoque cualitativo, ya que identifica las características presentes en los sujetos de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El diseño de investigación es no experimental y se emplea el método de estudio de caso, analizando la percepción de un grupo de estudiantes de pregrado sobre su formación inicial docente en pareja pedagógica, en una institución de educación superior específica en Ecuador. Asimismo, se utilizan técnicas como la entrevista semiestructurada y el grupo focal, con el objetivo de recopilar información basada en una dimensión y sus respectivos indicadores surgidos del marco teórico del trabajo.

Los informantes son estudiantes y exestudiantes que han experimentado el trabajo en pareja pedagógica en la IES donde se desarrolla el presente estudio. Para la entrevista semiestructurada son estudiantes que pertenecen al cuarto y noveno ciclo de carrera, cuya diferencia radica en los niveles de formación y experiencia adquirida (Rodríguez y Grilli, 2013b). Por otra parte, para el grupo focal son estudiantes graduados o exestudiantes que fueron pareja pedagógica en su formación inicial docente y que ahora se desempeñan individualmente como profesores en diferentes instituciones de

educación general básica del Ecuador.

En tanto que, sus percepciones sobre el trabajo en pareja pedagógica desarrollado se rigen en función de cómo aquello está aportando a su desempeño laboral. Dada la experiencia de los informantes, sus percepciones sobre las cualidades, forma de organización, estímulos, sensaciones y funciones como pareja pedagógica enriquecerán el contenido de este trabajo.

En cuanto a la entrevista semiestructurada, el procedimiento considera las siete fases propuestas por Kvale (2011), que son: 1). La organización del tema; 2). El diseño; 3). La situación de la entrevista; 4). La transcripción; 5). El análisis; 6). La verificación; y 7). El informe; sin olvidar las cuestiones éticas de la investigación. Las preguntas que intervienen en el diseño de este instrumento están en función de una dimensión y sus respectivos indicadores. Así pues, la dimensión es la percepción de los estudiantes y los factores que intervienen en el trabajo en equipo de una pareja pedagógica. Los indicadores de la percepción son los estímulos, las sensaciones y el valor de las cualidades del otro. Mientras que los indicadores de la segunda dimensión son la organización, liderazgo, responsabilidad y comunicación.

Por otro lado, el grupo focal compuesto por cinco exestudiantes resulta pertinente para la mejora de programas, ya que permite obtener información sobre las percepciones, sentimientos y actitudes de los participantes (Reyes, 1999). Además, fomenta el debate de ideas en un entorno de interacción y diálogo basado en temas planificados por el investigador (Barbour, 2013). Al igual que en la entrevista semiestructurada, tanto las dimensiones como los indicadores se presentan como temas de discusión.

Una vez diseñados los instrumentos, se procedió a la validación de expertos, en la que se consideró la participación de dos profesionales que laboran dentro de la IES objeto de estudio. El un experto tiene amplia experiencia observando y dirigiendo el trabajo de las parejas pedagógicas, mientras que el otro experto desarrolla una tesis doctoral sobre esta temática.

Luego, teniendo el consentimiento de participación en la investigación por parte de los informantes, se procede a realizar la entrevista y el grupo focal a través de la aplicación *Zoom*, esto debido al contexto de la pandemia por el COVID-19. En ambos casos, se garantiza la confidencialidad de la información obtenida y las cuestiones éticas.

Una vez recogida la información, se organiza la información de acuerdo con las dimensiones establecidas. A continuación, se prepara la información con la fiel transcripción de las opiniones de los informantes. Simultáneamente se realiza una lectura y observación de la información para obtener un panorama general de la misma.

Posterior a ello, se declara las unidades de análisis adecuada a la información recolectada y ordenada. Luego, se codifican las unidades en dos niveles: en el primero, se describen las categorías codificadas mediante las definiciones, significados, conceptualizaciones o ejemplos encontrados y; en el segundo, se agrupan las categorías codificadas en temas. Después, se explica la información analizada. Finalmente, se construye el libro de códigos para la reducción de la información.

3. Resultados

Sobre la definición de la percepción, desde el punto de vista de los informantes, está muy relacionada a lo que autores como Vargas (2012b); y Battán (2013); manifiestan sobre ella. En tanto que, se puede entender que la percepción es una forma, un proceso humano natural para comprender el entorno desde varios contextos, considerando los estímulos y sensaciones en los que el sujeto esté inmiscuido.

Si bien para los estudiantes, percibir la forma en que funcionan con su pareja pedagógica, está ligada a cada modo de visionar la educación, cada metodología, cada objetivo o meta y cada interés o necesidad, en este sentido, Arias (2006b): explica que ello se debe porque la percepción orientada hacia

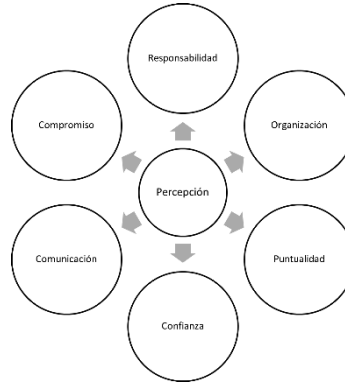
una meta genera múltiples comportamientos en el individuo.

Respecto a la percepción en función de los estímulos y sensaciones, Arias (2006c): entiende ello como factores predeterminantes para percibir objetos o sujetos. En tanto que, para los informantes de esta investigación, los estímulos los relacionaron con el modo de ser y actuar de su pareja. Por ejemplo, si la pareja es una persona responsable, comprometida y puntual, entonces el estímulo es satisfactorio y motivador para el otro compañero o compañera. Aunque, para los estudiantes que se inician en su carrera, la guía de práctica preprofesional orienta gran parte de su quehacer; mientras que, para los exestudiantes, deberían revisarse y mejorarse aspectos que orienten claramente el por qué, cómo y para qué una pareja pedagógica en la formación inicial docente.

En cuanto a la percepción en función de las cualidades de la pareja pedagógica, se reconoce que esta categoría es bastante mencionada por los informantes. Para ellos, las cualidades se observan al momento de cumplir una tarea específica de su formación, incluso en el modo de ser y hacer dentro de las aulas. En este sentido, Corbí (2017): expone que una cualidad está estrechamente ligada a la consciencia y a las múltiples dimensiones de la realidad que condicionan nuestro modo de interpretar y valorar. Desde esa perspectiva, las cualidades mencionadas por los sujetos como la responsabilidad, organización, puntualidad, confianza, comunicación y compromiso son aquellas que deben caracterizar un real significado de trabajo en equipo en una pareja pedagógica.

La figura 1 en el documento, presenta las cualidades clave mencionadas por los participantes del estudio con respecto a las parejas pedagógicas. La figura es un diagrama circular que muestra las cualidades fundamentales que caracterizan un trabajo en equipo eficaz en las parejas pedagógicas.

Figura 1. Cualidades mencionadas por los sujetos participantes.



Fuente: Los Autores (2025).

El diagrama muestra seis cualidades principales organizadas en un patrón circular: 1. Responsabilidad; 2. Organización; 3. Puntualidad; 4. Confianza; 5. Comunicación; y 6. Compromiso.

1. Responsabilidad: En concordancia con Páez, Arreaza y De Sousa (2013), representa atender el llamado de otro para cumplir obligaciones tanto desde exigencias externas como desde la conciencia interna.
2. Organización: Se refiere a la distribución equitativa de tareas considerando las fortalezas y debilidades de cada miembro del equipo, así como los recursos disponibles.
3. Puntualidad: De acuerdo con Ortiz (2004), esta cualidad está vinculada a la responsabilidad, reflejando la conciencia de las actividades y sus tiempos predeterminados.
4. Confianza: Según la perspectiva de Conejeros, Rojas y Segure (2010a), se describe como un estado emocional más que un comportamiento, que implica el no control de las acciones del otro desde las expectativas que surgen al conocer a la otra persona.
5. Comunicación: Conforme a lo planteado por Parra, Rojas y Arapé (2008a), cuando la comunicación es fluida, mejora productivamente los procesos y disminuye los posibles conflictos. Los participantes

enfataron que esta debe ser horizontal y fluida.

6. Compromiso: Esta cualidad fue identificada como esencial, ya que su ausencia genera desinterés y desmotivación en la pareja, pues se observa y comprende que no hay trabajo en equipo.

Adicionalmente, aunque no aparece en el diagrama circular principal, el estudio también destaca la importancia de la Afinidad, que como explican Estany e Izquierdo (1990a): tiene su origen en una visión antropomórfica de la naturaleza, en las ciencias químicas, donde se comprende que un cuerpo se une o separa de otro según la simpatía o enemistad que los relaciona. En el contexto de las parejas pedagógicas, implica la unión por fuerzas cualitativas atraíbles entre los estudiantes.

Estas cualidades, a juicio de Torres (2005b): se consideran esenciales para el trabajo eficaz en pareja pedagógica y necesitan desarrollarse conscientemente para un trabajo en equipo exitoso. El diagrama ilustra cómo estas cualidades están interconectadas e interdependientes en la formación de parejas pedagógicas efectivas.

La tabla 1 enseña una síntesis estructurada de las cualidades que caracterizan a una pareja pedagógica efectiva. Esta organiza la información en tres columnas principales: Categoría, Subcategoría y Síntesis en el significado.

Tabla 1. Síntesis de las cualidades en una pareja pedagógica.

Categoría	Subcategoría	Síntesis en el significado
Percepción	Estímulos y sensaciones.	Modo de ser y hacer.
	Cualidades.	Forma de expresión de la acción.
	Responsabilidad.	Atender el llamado del otro.
Trabajo en equipo	Puntualidad.	Actuación consciente en una tarea.
	Organización y liderazgo.	Distribución equitativa de tareas.
	Comunicación.	Horizontal y fluida.
	Confianza.	No control de las acciones del otro.
	Afinidad.	Fuerza cualitativa atraíble.

Fuente: Los Autores (2025).

Constituye un marco conceptual condensado que recoge los principales hallazgos del estudio. La estructura organizada permite visualizar rápidamente cómo se relacionan las diferentes dimensiones del trabajo en pareja pedagógica y facilita la comprensión de los elementos esenciales que deben desarrollarse para un trabajo en equipo exitoso en el contexto educativo.

Representa una síntesis valiosa del análisis realizado por los investigadores, ofreciendo una visión clara y estructurada de los componentes que intervienen en la formación y funcionamiento efectivo de las parejas pedagógicas desde la percepción de los estudiantes de pregrado.

4. Discusión

La percepción de los estudiantes sobre el trabajo en pareja pedagógica revela un proceso complejo que integra tanto estímulos externos como sensaciones internas. Esta dualidad confirma lo planteado por Vargas (2012c); y Arias (2006d); quienes señalan que la percepción está condicionada por el contexto y las metas individuales. Los hallazgos indican que el modo de ser y actuar de la pareja constituye un estímulo fundamental que puede motivar o desmotivar el trabajo colaborativo, reforzando la importancia de las cualidades personales en el desarrollo de equipos efectivos.

La identificación de cualidades esenciales como responsabilidad, organización, puntualidad, confianza, comunicación y compromiso concuerda con lo que Torres (2005c): define como elementos indispensables para un trabajo en equipo exitoso. Estas cualidades no operan de manera aislada sino interdependiente, constituyendo un sistema integrado que favorece la colaboración efectiva. Particularmente relevante resulta la comunicación horizontal y fluida que, según señalan Parra, Rojas y Arapé (2008b): disminuye significativamente los conflictos y optimiza los procesos de trabajo conjunto.

El estudio revela una diferencia interesante entre estudiantes iniciales y avanzados respecto a la orientación de su trabajo. Mientras que los primeros

dependen más de guías estructuradas, los exestudiantes manifiestan la necesidad de una orientación más clara sobre el propósito y metodología de la pareja pedagógica. Esta evolución en las necesidades formativas sugiere que el acompañamiento institucional debe adaptarse a las distintas etapas del desarrollo profesional docente, coincidiendo con lo que plantean Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, Rodríguez-Ponce y Rodríguez-Ponce (2012b): sobre la necesidad de ajustar modelos de gestión en la formación docente.

La afinidad, aunque no fue incluida en el diagrama principal de cualidades, emerge como un factor significativo que facilita la cohesión del equipo. Este hallazgo dialoga con la perspectiva de Estany e Izquierdo (1990b): sobre las “fuerzas cualitativas atraíbles” entre individuos. Sin embargo, es importante notar que los participantes enfatizan más las cualidades desarrollables (como la responsabilidad o el compromiso) que las afinidades naturales, sugiriendo que el trabajo efectivo en pareja pedagógica no depende tanto de compatibilidades previas como del cultivo consciente de habilidades colaborativas.

La valoración positiva que hacen los exestudiantes sobre la experiencia de trabajo en pareja pedagógica para su desempeño profesional posterior respalda el enfoque institucional orientado a la formación de docentes para el desarrollo sostenible. Esta conexión entre la formación inicial y el desempeño laboral reafirma lo señalado por Alcántara (2009b): sobre el papel crucial de las IES en la preparación del capital humano para la mejora del sistema educativo.

Los resultados también evidencian que la confianza, entendida como el “no control de las acciones del otro” según Conejeros, Rojas y Segure (2010b): constituye una base fundamental para el funcionamiento de las parejas pedagógicas. Esta conceptualización de la confianza como abandono del control desafía modelos más tradicionales de formación docente y sugiere un enfoque innovador centrado en la autonomía responsable y la

interdependencia positiva.

En conjunto, estos hallazgos apuntan a que la formación en pareja pedagógica representa un modelo prometedor para desarrollar competencias colaborativas en futuros docentes, contribuyendo así a la creación de comunidades educativas más heterogéneas y cooperativas, en línea con los objetivos de desarrollo sostenible que persigue la institución estudiada.

5. Conclusiones

La formación inicial docente en pareja pedagógica constituye un modelo innovador que, según evidencia este estudio, promueve el desarrollo de competencias colaborativas fundamentales para la práctica educativa contemporánea. El análisis de las percepciones de los estudiantes de pregrado revela hallazgos significativos que responden a los objetivos planteados en esta investigación.

La pareja pedagógica emerge como un espacio formativo donde convergen elementos tanto externos como internos que moldean la experiencia colaborativa. Los estímulos contextuales -representados por guías institucionales, expectativas académicas y dinámicas interpersonales- interactúan dialécticamente con las sensaciones internas de cada participante, configurando un entramado complejo que da sentido y significado a la experiencia formativa. Esta interacción no es casual sino determinante en la construcción de un trabajo en equipo efectivo, donde cada miembro interpreta y responde a estas señales desde su propia subjetividad.

El desarrollo de cualidades específicas emerge como un aspecto central en la eficacia de la pareja pedagógica. La responsabilidad, organización, puntualidad, confianza, comunicación y compromiso no operan como atributos aislados sino como un sistema integrado e interdependiente. El valor agregado de este hallazgo radica en comprender que estas cualidades pueden y deben ser cultivadas conscientemente, trascendiendo la idea de

afinidades naturales preexistentes. Esto supone un desafío para las instituciones de educación superior: diseñar procesos formativos que promuevan deliberadamente el desarrollo de estas competencias relacionales.

La significación que los estudiantes otorgan a esta modalidad formativa trasciende el ámbito académico inmediato y se proyecta hacia su futuro desempeño profesional. Los exestudiantes consultados confirman que las habilidades colaborativas adquiridas en la pareja pedagógica constituyen un capital profesional valioso en su ejercicio docente actual. Este hallazgo valida la pertinencia del modelo formativo estudiado en relación con las demandas reales del sistema educativo ecuatoriano y su contribución al desarrollo sostenible de comunidades educativas.

Un aspecto particularmente relevante es la evolución que experimentan las necesidades de orientación a lo largo del proceso formativo. Mientras los estudiantes iniciales requieren estructuras más definidas, aquellos en etapas avanzadas y los egresados demandan espacios de mayor autonomía y reflexión sobre el sentido profundo de la colaboración pedagógica. Esta progresión sugiere la necesidad de un acompañamiento institucional diferenciado según las etapas del desarrollo profesional docente, con implicaciones directas para el diseño curricular de los programas de formación.

La comunicación horizontal y la confianza mutua se revelan como fundamentos críticos de una pareja pedagógica funcional. La noción de confianza como “no control de las acciones del otro” supone un desafío a modelos formativos tradicionales y apunta hacia pedagogías basadas en la autonomía responsable y la interdependencia positiva. Este hallazgo invita a repensar las relaciones de poder en la formación docente y a favorecer entornos donde la colaboración auténtica sea posible.

Entre las limitaciones del estudio, debe señalarse que la investigación se circunscribió a una institución específica con un modelo pedagógico particular, lo que podría condicionar la transferibilidad de los resultados a otros

contextos. Asimismo, la situación pandémica obligó a realizar la recolección de datos en entornos virtuales, lo que pudo influir en la naturaleza de las interacciones durante las entrevistas y grupos focales.

Se abren interrogantes significativas para futuras investigaciones: ¿Cómo evolucionan las competencias colaborativas adquiridas en la formación inicial a lo largo de la trayectoria profesional docente?; ¿Qué estrategias específicas podrían implementarse para desarrollar intencionalmente las cualidades identificadas como esenciales?; ¿De qué manera podría adaptarse el modelo de pareja pedagógica para responder a las necesidades cambiantes de los diversos contextos educativos ecuatorianos?

En definitiva, la pareja pedagógica constituye un modelo prometedor para formar docentes capacitados para enfrentar los desafíos de comunidades educativas crecientemente heterogéneas. Su valor radica no solo en la adquisición de competencias técnico-pedagógicas sino, fundamentalmente, en el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo que trasciende el ámbito académico y se proyecta hacia la construcción de comunidades educativas más inclusivas, participativas y orientadas al desarrollo sostenible. Este estudio confirma que las modalidades formativas basadas en la colaboración auténtica ofrecen un camino viable hacia la transformación de las prácticas educativas para responder a las necesidades de la sociedad contemporánea.

6. Referencia

- Alcántara, M. (2009a,b). **La importancia de la educación.** *Innovación y Experiencias Educativas*, (16), 1-8, e-ISSN: 1988-6047. Granada, España: Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-F).
- Arias, C. (2006a,b,c,d). **Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas.** *Hop. Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 9-22, e-ISSN: 2500-705X. Colombia: Corporación Universitaria Iberoamericana.

- Barbour, R. (2013). **Los grupos de discusión en investigación cualitativa.** ISBN: 978-84-7112-731-0. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Battán, A. (2013). **Forma, perspectiva y percepción: ¿es el alma la que ve y no el cuerpo?.** *Escritura e Imagen*, 9, 253-268, e-ISSN: 1988-2416. Recuperado de: https://doi.org/10.5209/rev_ESIM.2013.v9.43545
- Conejeros, M., Rojas, J., & Segure, T. (2010a,b). **Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena.** *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46, e-ISSN: 2448-6167. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2010.129.18919>
- Corbí, M. (2017). **La calidad humana y la cualidad humana profunda en las sociedades afectadas por la dinámica acelerada de las tecnociencias.** *Interações: Cultura e Comunidade*, 12(21), 29-44, e-ISSN: 1809-8479. Brasil: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- CRE (2008). **Constitución de la Republica del Ecuador.** Registro Oficial 449 de 20-oct-2008. Ecuador: Asamblea Nacional del Ecuador.
- Estany, A., & Izquierdo, M. (1990a,b). **La evolución del concepto de afinidad analizada desde el modelo de S. Toulmin.** *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 13(25), 349-378, ISSN: 0210-8615. España: Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas (SEHCYT).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). **Metodología de la Investigación.** Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Kvale, S. (2011). **Las entrevistas en investigación cualitativa.** ISBN: 978-84-7112-688-7. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Ortiz, P. (2004). **El valor moral del tiempo.** *Anales de la Facultad de Medicina*, 65(4), 260-266, e-ISSN: 1025-5583. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Páez, H., Arreaza, E., & De Sousa, L. (2013). **Sistemas de gestión de aprendizajes para educar en valores.** *Revista educación en valores*, (19), 10-30, e-ISSN: 1690-7884. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Parra, E., Rojas, L., & Arapé, E. (2008a,b). **Comunicación y conflicto: el arte de la negociación.** *Negotium*, 4(10), 17-35. e-ISSN: 1856-1810. Venezuela: Fundación Miguel de Unamuno y Jugo.
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., & Rodríguez-Ponce, J. (2012a,b). **Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas.** *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26, e-ISSN: 0718-5006. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Reyes, T. (1999). **Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso.** *Fórum empresarial*, 4(2), 74-87, e-ISSN: 2475-8752. Recuperado de: <https://doi.org/10.33801/fe.v4i2.2913>
- Rodríguez, E., & Grilli, J. (2013). **La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor.** *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81, e-ISSN: 1688-7468. Uruguay: Universidad Católica del Uruguay.
- Torres, I. (2005a,b,c). **La responsabilidad: Un valor de la escuela.** Tesina. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UNAE (2016a,b). **Educamos para el Buen Vivir: Libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador.** ISBN: 978-9942-8600-3-3. Ecuador: Universidad Nacional de Educación.
- Vargas, I. (2012a,b,c). **La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos.** *Revista Calidad de la Educación Superior*, 3(1), 119-139, e-ISSN: 1659-4703. Recuperado de: <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Juan Gabriel Jaramillo Jimbo
e-mail: juan.jaramillo@unae.edu.ec



Nacido en Orianga, Ecuador, el 27 de abril del año 1997. Licenciado en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Máster en Métodos de Investigación en Educación por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR); Doctorante de Educación por la Universidad César Vallejo (UCV), en Perú; docente de educación básica en la Unidad Educativa Particular “La Providencia” en Azogues; Catedrático en la Universidad Estatal Amazónica (UEA); y Técnico-docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); asesor de trabajos y proyectos de investigación educativa.

Alex Leonel Merizalde Vera
e-mail: alex.merizalde@unae.edu.ec



Nacido en Alamor, Provincia de Loja, Ecuador, el 13 de febrero de año 1998. Licenciado en Ciencias de la Educación Especial por la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Especializado en Discapacidad Sensorial; Máster en Educación Inicial con mención en Innovación en el Desarrollo Infantil por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI); fui Fundador y Director del Centro de Neurodesarrollo y Aprendizaje Inclusivo “NeuroKids” en Alamor, Loja; Catedrático en el Centro de Apoyo de Zamora Chinchipe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE); y Técnico-docente de la Dirección de Tutorías en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Asesor de trabajos y proyectos de investigación educativa.

Reforma Presupuestaria en la Actividad Trasplantológica

Autores: Mario Fernando Herrera Venegas

Universidad César Vallejo, **UCV**

mherrera@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0003-1874-7295>

Martín Wilson Lozano Rivera

Universidad César Vallejo, **UCV**

mwlozanor@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5115-1007>

Johanna Yadira Zambrano Solórzano

Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células, **INDOT**

johanna.zambrano@indot.gob.ec

Quito, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0001-0942-6433>

Resumen

La actividad trasplantológica requiere recursos significativos para su funcionamiento efectivo, sin embargo, enfrenta importantes desafíos presupuestarios que limitan su desarrollo. Esta investigación tiene como objetivo analizar la reforma presupuestaria necesaria para desarrollar la actividad trasplantológica. Se realizó un estudio cualitativo, documental y descriptivo mediante una revisión sistemática de 19 artículos científicos publicados entre 2014-2024, seleccionados utilizando la lista PRISMA. Los resultados evidencian que la asignación presupuestaria en salud es insuficiente para cubrir los costos operativos, afectando directamente el desarrollo de los trasplantes. El análisis reveló que el 53% de los estudios se centran en reforma presupuestaria y 26% en gestión financiera, destacando la necesidad de transformar los mecanismos de financiamiento actuales. Se concluye que los legisladores deben implementar una reforma presupuestaria integral que optimice la asignación de recursos, fortalezca la gestión financiera y garantice la sostenibilidad de los programas de trasplantes, promoviendo así mayor equidad en el acceso a estos servicios de salud especializados.

Palabras clave: gestión financiera; administración de la salud; reforma administrativa; planificación sanitaria; trasplante de órganos.

Código de clasificación internacional: 5301.01 - Política fiscal y deuda pública.

Cómo citar este artículo:

Herrera, M., Lozano, M., & Zambrano, J. (2025). **Reforma Presupuestaria en la Actividad Trasplantológica**. *Revista Scientific*, 10(35), 112-129, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.5.112-129>

Fecha de Recepción:
19-08-2024

Fecha de Aceptación:
15-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Budget Reform in Transplant Activity

Abstract

Transplant activity requires significant resources for effective operation, however, it faces important budgetary challenges that limit its development. This research aims to analyze the necessary budgetary reform to develop transplant activity. A qualitative, documentary, and descriptive study was conducted through a systematic review of 19 scientific articles published between 2014-2024, selected using the PRISMA checklist. Results show that health budget allocation is insufficient to cover operational costs, directly affecting transplant development. The analysis revealed that 53% of studies focus on budgetary reform and 26% on financial management, highlighting the need to transform current financing mechanisms. It is concluded that legislators must implement comprehensive budgetary reform that optimizes resource allocation, strengthens financial management, and ensures transplant program sustainability, thus promoting greater equity in access to these specialized health services.

Keywords: financial management; health administration; administrative reform; health planning; organ transplantation.

International classification code: 5301.01 - Fiscal policy and public debt.

How to cite this article:

Herrera, M., Lozano, M., & Zambrano, J. (2025). **Budget Reform in Transplant Activity.** *Revista Scientific*, 10(35), 112-129, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.5.112-129>

Date Received:
19-08-2024

Date Acceptance:
15-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

A nivel global las instituciones de salud enfrentan un reto importante en lo financiero, social, y tecnológico, así como nuevas responsabilidades, enfocadas a lograr una sociedad inclusiva, equitativa y solidaria hacia una atención a los pacientes prioritarios y vulnerables. Actualmente, estas organizaciones están implementando herramientas de gestión estratégica para planificar eficazmente, adaptarse al cambio, satisfacer las necesidades del entorno, y responder las demandas de la ciudadanía.

En los últimos años, los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ODCE) han priorizado las reformas fiscales para introducir innovaciones presupuestarias, como el presupuesto orientado a resultados, este mecanismo permite una planificación presupuestaria vinculada al desarrollo, monitoreo y evaluación del desempeño, mediante indicadores que facilitan medir la calidad del gasto público e instrumentos orientados a rendir cuentas (Armijo y Espada, 2014a).

Igualmente, en Latinoamérica, las reformas del sector salud se han apoyado en los principios de solidaridad, participación colectiva e igualdad, para superar las desigualdades sociales. Cabe destacar que Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Brasil y Cuba realizaron cambios en los sistemas de salud financiados con impuestos, e intervenciones destinadas a mitigar la pobreza y mejorar el acceso a poblaciones históricamente desfavorecidas (Atun, et al. 2015a).

Esto implica disponer recursos físicos, humanos y tecnológicos que garanticen el acceso a los servicios asistenciales. Es importante considerar que las personas tienen el derecho a recibir tratamientos y trasplantes gratuitos, por lo tanto, el estado debe cubrir los costos generados (Puga y Sumba, 2022). Cabe resaltar que, España tiene un modelo de donación que incluyen la existencia de un marco adecuado desde el punto de vista legal, ético, médico, económico y político (Cabezas, 2014).

La Constitución de la Organización Mundial de Salud (OMS, 1946); en su artículo 1 y la Constitución de la República del Ecuador (CRE, 2008); en su artículo 32 garantizan el derecho a la salud de allí se desprenden normas para que sea universal, oportuno, asequible y aceptable. Además, el artículo 50, garantiza una atención especializada, gratuita, oportuna y preferente a toda persona que sufra enfermedades catastróficas o complejas. Igualmente, los artículos 359, 360, 362 y 363 establecen que la atención primaria de la salud implica promover, ejercer este derecho y prevenir la enfermedad.

Referente a la donación y trasplantes, el Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células (INDOT, 2021a): de Ecuador es la entidad adscrita al Ministerio de Salud Pública, encargado de promover la actividad trasplantológica, enmarcada en los siguientes principios: transparencia, bioética, eficiencia e innovación, aplicando un modelo de gestión sostenible, una atención oportuna al paciente, utilizando nuevas tecnologías, con talento humano cualificado, comprometido e identificado con la filosofía institucional.

Este organismo está alineado al marco constitucional y legal, a los tratados e instrumentos internacionales vigentes sobre este tema. Igualmente, su planificación estratégica esta alineada al Plan de Gobierno el cual aborda a la salud con una visión integral, inclusiva y con calidad, a los objetivos del Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 y las directrices impartidas por el Ministerio de Salud Pública. Igualmente, el Plan Estratégico Institucional como modelo sistemático está orientado al desarrollo organizacional, facilita tomar decisiones, así como cumplir la misión institucional.

El INDOT (2021b): procura ejercer una administración eficaz de los recursos materiales, logísticos, bienes y servicios institucionales asignados. Sin embargo, se evidencia falencias en el área financiera debido a que la evolución histórica del presupuesto evidencia una disminución durante los últimos años durante el año 2017 fue \$1'602.498,13 y el devengado \$1'574.

051,22. En contraste, el 2021 fue menor \$1'202.944,39 con un devengo a noviembre de \$880,789.94 (INDOT, 2021c)

El presupuesto es insuficiente para una óptima actividad trasplantológica. Se ejecutan procesos administrativos ineficazmente, hay alta rotación de personal superior, pocas oportunidades de crecimiento profesional y capacitación, sobrecarga laboral y horas extras no remuneradas, lo que causa agotamiento y descoordinación en el quirófano. Faltan equipos tecnológicos, difusión de procesos administrativos y actividades institucionales. La capacidad logística para identificar donantes y procurar órganos es limitada, hay pocos profesionales acreditados, infraestructura inadecuada y escasos recursos de transporte e insumos de oficina.

La situación mencionada requiere un ajuste presupuestario, no obstante, presenta un desafío conforme a la legislación vigente. En este contexto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo llevar a cabo una reforma presupuestaria para impulsar la actividad trasplantológica?. El objetivo general es analizar dicha reforma presupuestaria con el propósito de fomentar el desarrollo de la actividad trasplantológica.

2. Metodología (Materiales y métodos)

La investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo, documental, y descriptivo. En este sentido, Arias (2012): afirma que la investigación documental implica buscar, recopilar, analizar, reflexionar e interpretar datos de fuentes documentales secundarias en este caso relacionados con la reforma presupuestaria en la actividad trasplantológica. Además, descriptiva, ya que se busca caracterizar un fenómeno, hecho, grupo o individuo buscando describir su estructura o procedimientos que avalen la instrumentación de estas innovaciones en el presupuesto, junto a los cambios institucionales requeridos para ello, e infraestructura necesaria para operar.

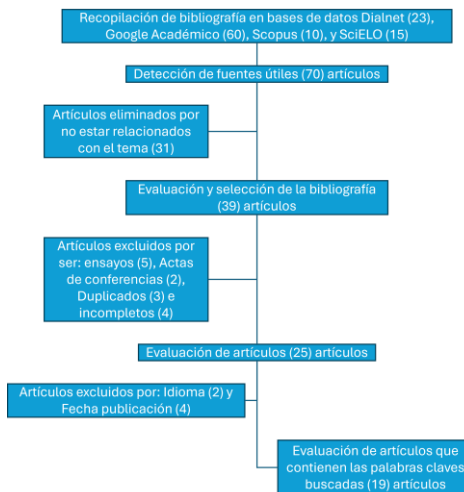
Igualmente, se aplicó una revisión sistemática (RS), registrando la

información generada por otros investigadores en fuentes electrónicas (libros, revistas científicas, y repositorios universitarios) utilizando la lista PRISMA 2020 en forma transparente, al seleccionar, evaluar, sintetizar e identificar los estudios (Page, et al., 2022); vinculada con la adopción de nuevas prácticas y avances en los procesos presupuestarios en las diferentes entidades gubernamentales.

Se describen los procedimientos básicos del proceso investigativo: se planteó el objetivo general, se buscaron artículos en Dialnet, Google Académico, SciELO y Scopus con las palabras clave “reforma”, “presupuestaria”, “gestión” y “planificación” para el período 2014-2024 en español e inglés. Esta información ayudó a recopilar investigaciones relacionadas.

La figura 1 ilustra un proceso sistemático y detallado de selección bibliográfica que comenzó con la recopilación de artículos de cuatro importantes bases de datos académicas: Dialnet, Google Académico, Scopus y SciELO, que aportaron 23, 60, 10 y 15 artículos respectivamente. Esta búsqueda inicial resultó en la identificación de 70 fuentes potencialmente útiles para el estudio.

Figura 1. Selección de fuentes bibliográficas.



Fuente: Los Autores (2024).

En la siguiente fase del proceso, se realizó una primera criba que resultó en la eliminación de 31 artículos que no estaban relacionados con el tema de investigación. Esto dejó un total de 39 artículos que pasaron a la fase de evaluación y selección de la bibliografía. Durante esta etapa, se llevó a cabo un análisis más detallado que condujo a la exclusión de 14 artículos adicionales: 5 por ser ensayos, 2 por ser actas de conferencias, 3 por estar duplicados y 4 por estar incompletos.

Los 25 artículos restantes fueron sometidos a una evaluación más rigurosa, durante la cual se excluyeron 6 artículos más: 2 por cuestiones de idioma y 4 por su fecha de publicación. Este proceso de refinamiento culminó en una selección final de 19 artículos que contenían las palabras clave buscadas y cumplían con todos los criterios establecidos para la investigación.

Este método de filtrado progresivo permitió depurar la selección desde un conjunto inicial considerable hasta obtener una muestra final manejable y altamente relevante para los objetivos del estudio. El proceso demuestra un enfoque metódico y riguroso en la selección de fuentes bibliográficas, asegurando que los artículos finalmente seleccionados fueran los más pertinentes y apropiados para la investigación en cuestión.

3. Resultados

A partir de la información disponible en los documentos analizados se reflejan los hallazgos sistematizados relacionados con la reforma presupuestaria en la actividad trasplantológica.

La tabla 1 muestra la distribución de los 19 estudios analizados sobre reforma presupuestaria en la actividad trasplantológica en diferentes países. Ecuador destaca con la mayor contribución, aportando 8 estudios (42% del total), seguido por Chile y Colombia con 2 estudios cada uno (11% cada país). Los demás países - Costa Rica, Cuba, Kyrgyzstan, Estados Unidos, Perú, Uruguay y Venezuela - contribuyen con un estudio cada uno (5% cada uno)

Tabla 1. Distribución de la muestra por país.

País	N.º de estudios	%
Chile	2	11
Colombia	2	11
Costa Rica	1	5
Cuba	1	5
Ecuador	8	42
Kyrgyzstan	1	5
Estados Unidos	1	5
Perú	1	5
Uruguay	1	5
Venezuela	1	5
Total	19	100

Fuente: Los Autores (2024).

Esta distribución refleja un fuerte énfasis en la región latinoamericana, con 8 de los 10 países pertenecientes a esta zona, lo que sugiere una particular atención a los desafíos presupuestarios en los sistemas de salud de la región, especialmente en el contexto de la actividad trasplantológica. La tabla 2 presenta la distribución de los 19 artículos analizados según sus temáticas principales.

Tabla 2. Distribución de la muestra por temáticas.

Temática	N.º de artículos	%
Reforma Presupuestaria	10	53
Gestión Financiera	5	26
Gestión del Talento Humano	2	11
Gestión de la información y comunicación	2	11
Total	19	100

Fuente: Los Autores (2024).

La Reforma Presupuestaria es el tema dominante con 10 artículos (53% del total), seguida por la Gestión Financiera con 5 artículos (26%). En conjunto, estos temas financieros y presupuestarios representan el 79% de los estudios. Las categorías de Gestión del Talento Humano y Gestión de la Información y Comunicación tienen cada una, 2 artículos (11% cada una), sumando el 22% restante.

Esta distribución temática evidencia que los aspectos presupuestarios

y financieros son las principales preocupaciones en el campo de la actividad trasplantológica, mientras que los aspectos humanos y comunicacionales han recibido menor atención en la literatura analizada.

4. Discusión

La reforma presupuestaria en el sector salud ha experimentado cambios significativos en los últimos años (Rey, 2016); siendo entendida como un proceso de transformación para obtener mejoras mediante acciones estratégicas (Calle, 2017). El presupuesto funciona como una herramienta esencial para planificar y controlar los gastos institucionales, materializando los recursos financieros según los objetivos planteados (Cabrera-Bravo, Fuentes-Zurita y Cerezo-Segovia, 2017a); y ha evolucionado hasta convertirse en un instrumento democrático deliberativo que se originó en América Latina y se extendió a Europa (Herrera, 2017).

Los principales desafíos identificados en la implementación de reformas presupuestarias incluyen, según Steger (2018): la dificultad para conciliar roles entre autoridades presupuestarias y ministerios sectoriales, la complejidad de la planificación a mediano plazo, y la falta de explicitación de resultados esperados. En el contexto latinoamericano, Bolaños (2018): señala que las reformas basadas en fórmulas extranjeras no siempre funcionan adecuadamente, sugiriendo la necesidad de desarrollar procedimientos analíticos que comparen esquemas extranjeros y nacionales.

Un reto fundamental en Latinoamérica es mantener las inversiones en el sistema de salud para garantizar la cobertura universal (Atun, et al., 2015b). Países como Brasil, Chile, México y Colombia han desarrollado sistemas más articulados para evaluar resultados (Armijo y Espada, 2014b); buscando fuentes alternativas de ingresos y priorizando impuestos indirectos sobre el consumo (Arenas, 2016). En Perú, por ejemplo, la política de inversiones abarca desde el funcionamiento del establecimiento hasta la reposición de

equipos (Velásquez, Suarez y Nepo-Linares, 2016).

La planificación estratégica juega un papel crucial, facilitando la asignación eficiente de recursos y la optimización de resultados (Zambrano, 2006), aunque requiere cumplir con requisitos específicos en cuanto a grupos de interés, marco legal y responsabilidad social (Da-Fonseca, Hernández-Nariño, Medina-León y Nogueira-Rivera, 2014). La gestión financiera exitosa depende de esfuerzos complementarios entre el Ministerio de Finanzas e inversionistas (Hawkins, Dale, Baizakova y Sydykova, 2020a); integrando todas las tareas relacionadas con el control y utilización de recursos (Cabrera-Bravo, Fuentes-Zurita y Cerezo-Segovia, 2017b); (Carrillo, Alarcón y Tapia, 2017).

En el ámbito de la gestión de información, la implementación de sistemas como el Sistema Nacional Informático de Donación y Trasplante (SINIDOT) (INDOT, 2021d); ha sido fundamental. Las estrategias de comunicación deben alinearse con los objetivos institucionales (Alzamora, 2018), aprovechando las nuevas tecnologías para mejorar la transparencia y eficiencia, como se ha demostrado en Kyrgyzstan (Hawkins, Dale, Baizakova y Sydykova, 2020b). Sin embargo, estudios en empresas colombianas revelan limitaciones en recursos tecnológicos y económicos (Celis y García, 2014).

Finalmente, en cuanto a la gestión del talento humano, las estadísticas del INDOT (2021e): muestran una distribución equilibrada por género, aunque se necesita aumentar el personal. Esto requiere un enfoque que considere al cliente interno y promueva el compromiso mutuo (Llanos, 2023); complementado con estrategias de capacitación que fortalezcan el conocimiento y desempeño organizacional (Pacheco, 2016).

5. Conclusiones

La presente investigación sobre la reforma presupuestaria en la actividad trasplantológica revela la urgente necesidad de transformar el

sistema actual de financiamiento y gestión de recursos. El análisis sistemático de la literatura demuestra que una reforma presupuestaria efectiva debe trascender los aspectos meramente financieros para abarcar una transformación integral que incluya marcos legales, operativos y administrativos.

Los hallazgos indican que el éxito de una reforma presupuestaria en el sector trasplantológico depende de la articulación de múltiples factores. En primer lugar, se requiere un sólido marco jurídico que respalde y legitime los cambios propuestos, acompañado de reglamentos claros que guíen su implementación. En segundo lugar, es fundamental contar con la voluntad política necesaria para impulsar y sostener estas reformas, asegurando su continuidad más allá de los ciclos electorales. En tercer lugar, la reforma debe contemplar una reestructuración de los mecanismos de decisión y los procesos administrativos para garantizar una gestión más eficiente y transparente de los recursos.

Un aspecto innovador identificado en esta investigación es la necesidad de desarrollar fuentes alternativas de financiamiento que complementen los recursos estatales tradicionales. Esto podría incluir la implementación de nuevos mecanismos tributarios específicamente diseñados para el sector salud, siempre considerando principios de equidad y justicia social. La experiencia de otros países latinoamericanos, como se evidencia en la literatura analizada, sugiere que estas reformas son más exitosas cuando se adaptan al contexto local en lugar de importar modelos foráneos sin modificaciones.

En el caso específico del INDOT, la investigación revela que una reforma presupuestaria efectiva debe abordar tres dimensiones críticas: la gestión del talento humano, la modernización tecnológica y la optimización de procesos administrativos. La estabilidad y adecuada remuneración del personal especializado emerge como un factor crucial para garantizar la

continuidad y calidad de los servicios de trasplante.

Entre las limitaciones del estudio, se debe mencionar que la mayoría de la literatura analizada se centra en experiencias latinoamericanas, lo que podría restringir la visión sobre soluciones implementadas en otras regiones del mundo. Además, la naturaleza dinámica de los sistemas de salud y las constantes innovaciones en el campo de los trasplantes sugieren que las conclusiones actuales deberán ser revisadas y actualizadas periódicamente.

Para futuras investigaciones, se recomienda profundizar en el estudio de modelos híbridos de financiamiento que combinen recursos públicos y privados, así como en el impacto de las nuevas tecnologías en la optimización de recursos en la actividad trasplantológica. También sería valioso realizar estudios comparativos entre diferentes regiones para identificar mejores prácticas que puedan ser adaptadas al contexto ecuatoriano.

La investigación concluye que una reforma presupuestaria exitosa en el ámbito trasplantológico debe ser integral, participativa y sostenible, fundamentada en evidencia científica y adaptada a las realidades locales. El desafío principal radica en traducir estas reformas en mejoras tangibles en la calidad y accesibilidad de los servicios de trasplante, contribuyendo así al bienestar de la población y al fortalecimiento del sistema de salud pública.

6. Referencias

- Alzamora, E. (2018). **El poder del conocimiento y de la información como generador de valor en las organizaciones.** *Revista Conocimiento Global*, 3(1), 10-20, e-ISSN: 2665-5837. Colombia: Centro de Investigaciones y Capacitaciones Interdisciplinarias-CICI.
- Arenas, A. (2016). **Sostenibilidad fiscal y reformas tributarias en América Latina.** ISBN: 978-92-1-121922-7. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Arias, F. (2012). **El proyecto de investigación: Introducción a la**

Metodología Científica. 6ª Edición, ISBN: 980-07-8529-9. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme, C.A.

Armijo, M., & Espada, M. (2014a,b). **Calidad del gasto público y reformas institucionales en América Latina.** *Cepal Serie Macroeconómica del Desarrollo*, (156), 1-82, e-ISSN: 1680-8843. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Atun, R., Odorico, L., Almeida, G., Cotlear, D., Dmytraczenko, T., Frenz, P., ... Wagstaff, A. (2015a,b). **La reforma de los sistemas de salud y la cobertura universal de salud en América Latina.** *MEDICC Review*, 17(1), S21-S39, e-ISSN: 1555-7960. Estados Unidos: Medical Education Cooperation with Cuba.

Bolaños, R. (2018). **La Reforma de la administración financiero-presupuestaria en Costa Rica.** *Revista Nacional de Administración*, 9(1), 27-45, e-ISSN: 1659-4932. Recuperado de: <https://doi.org/10.22458/rna.v9i1.1918>

Cabezas, R. (2014). **Garantía de calidad del proceso de donación y su Optimización en el hospital Eugenio Espejo de Quito - Ecuador.** Cádiz, España: Máster Alianza.

Cabrera-Bravo, C., Fuentes-Zurita, M., & Cerezo-Segovia, G. (2017a,b). **La gestión financiera aplicada a las organizaciones.** *Dominio de las Ciencias*, 3(4), 220-231, e-ISSN: 2477-8818. Ecuador: Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP).

Calle, M. (2017). **Reforma presupuestaria para el departamento de talento humano del gobierno autónomo descentralizado del cantón San Francisco de Milagro.** Proyecto de Investigación. Ecuador: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.

Carrillo, J., Alarcón, J., & Tapia, M. (2017). **La gestión financiera en el crecimiento económico de las empresas socio productivas.** *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 1-29, e-ISSN: 1696-8352.

España: Future Publishers Group, Ltda.

- Celis, E., & García, C. (2014). **La incidencia de la gestión de la comunicación en la estrategia corporativa.** *Informes Psicológicos*, 14(1), 49-64, e-ISSN: 2422-3271. Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- CRE (2008). **Constitución de la República del Ecuador.** 449 de 20-oct.-2008. Ecuador: Registro Oficial.
- Da-Fonseca, J., Hernández-Nariño, A., Medina-León, A., & Nogueira-Rivera, D. (2014). **Relevancia de la planificación estratégica en la gestión pública.** *Ingeniería industrial*, 35(1), 105-111, e-ISSN: 1815-5936. Cuba: Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.
- Hawkins, L., Dale, E., Baizakova, N., & Sydykova, A. (2020a,b). **Budget structure reforms and their impact on health financing systems: lessons from Kyrgyzstan.** ISBN: 978-92-4-000347-7. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Herrera, I. (2017). **Propuesta de gestión integral presupuestaria que permita la optimización adecuada de los recursos en las instituciones del sector público.** Trabajo de Titulación. Ecuador: Universidad Técnica de Machala.
- INDOT (2021a,b,c,d,e). **Plan Estratégico Institucional 2021-2025.** Ecuador: Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células.
- Llanos, M. (Comp.). (2023). **Buenas prácticas de la Gestión del talento humano: clave del éxito para el desempeño de los colaboradores.** ISBN: 978-9942-960-90-0. Ecuador: Universidad ECOTEC.
- OMS (1946). **Constitución de la Organización Mundial de la Salud.** Normativa internacional. Nueva York, Estados Unidos: Organización Mundial de la Salud.
- Pacheco, M. (2016). **Gestión de intangibles y la efectividad de la**

comunicación en sus procesos. En Llano, M. (Comp). *La Cultura Organizacional: Eje de Acción en la Gestión Humana*. (págs. 38-60). ISBN: 978-9942-960-16-0. Ecuador: Universidad ECOTEC.

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hooffmann, T., Mulrow, C., ... Moher, D. (2021). **Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas.** *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799, e-ISSN: 0300-8932. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Puga, G., & Sumba, M. (2022). **Proyecto de Inversión para la implementación de un Centro Especializado de Trasplante Hepático y Renal en el Centro de Innovación de la Salud (CIS) de la Universidad de Cuenca. Periodo: 2021.** Trabajo de Titulación. Ecuador: Universidad de Cuenca.

Rey, M. (2016). **Reformas y Sistema de Salud en Uruguay: un análisis comparativo entre los primeros pasos sistémicos del sector y la actualidad del Sistema Nacional Integrado de Salud.** Trabajo de Grado. Brasil: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana.

Steger, G. (2018). **Elaboración de presupuesto por resultados: lecciones de la reforma presupuestaria austriaca.** En Aninat, I., & Razmilic, S. (Eds.). *Un Estado para la ciudadanía. Estudios para su modernización*. (págs. 489-532). Chile: Centro de Estudios Públicos.

Velásquez, A., Suarez, D., & Nepo-Linares, E. (2016). **Reforma del sector salud en el Perú: derecho, gobernanza, cobertura universal y respuesta contra riesgos sanitarios.** *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(3), 546-555, e-ISSN: 1726-4634. Perú: Instituto Nacional de Salud.

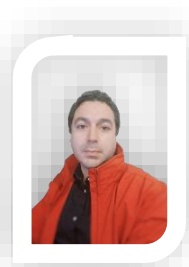
Zambrano, A. (2006). **Planificación estratégica, presupuesto y control de la gestión pública.** ISBN: 978-980-244-450-2. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.

Mario Fernando Herrera Venegas
e-mail: mherreraven@ucvvirtual.edu.pe



Nacido en El Empalme, Ecuador, el 11 de octubre del año 1983. Licenciado en Laboratorio Clínico e Histotecnológico; Magíster en Dirección y Gestión Sanitaria Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en España; Investigador Científico en el Instituto Nacional de Investigación en Salud Pública (INSPI); Analista Zonal de Banco de Tejidos y Células del Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células (INDOT); Director de Banco de Tejidos por la Asociación Panamericana del Banco de Ojos (APABO); Coordinador Zonal Guayaquil del Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células (INDOT); Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células (INDOT).

Martín Wilson Lozano Rivera
e-mail: mwlozanor@ucvvirtual.edu.pe



Nacido en Lambayeque, Perú, el 17 de mayo del año 1978. Ingeniero informático por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG); Licenciado en educación en la especialidad de matemática y computación (UNPRG); Máster en gestión estratégica educativa (UNPRG); Doctor en educación por la Universidad César Vallejo (UCV); Especialista en gestión pública y gobernabilidad; Especialista en administración de la educación; Exconsultor regional de Lambayeque por el Ministerio de Educación (MINEDU) de Perú; Coordinador del programa de doctorado en educación en la Universidad César Vallejo (UCV); Asesor de trabajos de investigación científica educativa e informática en universidades del norte del Perú.

Johanna Yadira Zambrano Solórzanoe-mail: johanna.zambrano@indot.gob.ec

Nacida en Quito, Ecuador el 18 de agosto del año 1987. Médica Cirujana de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE); Analista Zonal de Provisión y Logística del Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células (INDOT), Coordinadora Zonal Quito del Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células (INDOT); Coordinadora General Técnica del Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células (INDOT), Directora Técnica de Provisión y Logística del Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células (INDOT).

Disparidad en Salud desde la Experiencia de Trabajadores en la Gestión Epidemiológica del Dengue

Autoras: Paulina Francisca Madrid Peralta

Universidad César Vallejo, **UCV**

p7002508570@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-8710-4432>

Gladys Lola Luján Johnson

Universidad César Vallejo, **UCV**

ljohnsongl@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4727-6931>

Resumen

Este estudio examina las disparidades en salud desde la perspectiva de trabajadores en la gestión epidemiológica del dengue. Se fundamenta en la identificación de barreras estructurales y sistémicas que perpetúan inequidades. El objetivo fue comprender sus experiencias para desarrollar estrategias más inclusivas y sostenibles. Metodológicamente, se realizó una revisión teórica integrativa bajo principios PRISMA, empleando enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo con evaluación bifásica mediante marcos complementarios: *Cochrane Handbook* para estudios experimentales y Escala *Newcastle-Ottawa* para observacionales. Los resultados identificaron tres dimensiones fundamentales: brecha conceptual-operativa (desconexión entre conocimiento teórico y aplicación práctica), brecha estructural-funcional (limitaciones en infraestructura y recursos) y brecha organizacional-sistemática (deficiencias en coordinación interinstitucional). Se concluye que estas disparidades reflejan desigualdades que afectan tanto la respuesta al dengue como el bienestar de trabajadores y comunidades, evidenciando la necesidad de políticas inclusivas que combinen esfuerzos intersectoriales, participación comunitaria y fortalecimiento del sistema sanitario.

Palabras clave: disparidad sanitaria; epidemiología; enfermedades transmisibles; personal sanitario; política de salud.

Código de clasificación internacional: 3205.05 - Enfermedades infecciosas.

Cómo citar este artículo:

Madrid, P., & Luján, G. (2025). **Disparidad en Salud desde la Experiencia de Trabajadores en la Gestión Epidemiológica del Dengue.** *Revista Científica*, 10(35), 130-148, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.6.130-148>

Fecha de Recepción:

03-08-2024

Fecha de Aceptación:

10-01-2025

Fecha de Publicación:

05-02-2025

Health Disparities from the Experience of Workers in the Epidemiological Management of Dengue

Abstract

This study examines health disparities from the perspective of workers in the epidemiological management of dengue. It is based on the identification of structural and systemic barriers that perpetuate inequities. The objective was to understand their experiences to develop more inclusive and sustainable strategies. Methodologically, an integrative theoretical review was conducted under PRISMA principles, employing a mixed approach (qualitative-quantitative) with biphasic evaluation through complementary frameworks: Cochrane Handbook for experimental studies and Newcastle-Ottawa Scale for observational studies. The results identified three fundamental dimensions: conceptual-operational gap (disconnection between theoretical knowledge and practical application), structural-functional gap (limitations in infrastructure and resources), and organizational-systematic gap (deficiencies in inter-institutional coordination). It is concluded that these disparities reflect inequalities that affect both the dengue response and the well-being of workers and communities, evidencing the need for inclusive policies that combine intersectoral efforts, community participation, and health system strengthening.

Keywords: health disparity; epidemiology; communicable diseases; health personnel; health policy.

International classification code: 3205.05 - Infectious diseases.

How to cite this article:

Madrid, P., & Luján, G. (2025). **Health Disparities from the Experience of Workers in the Epidemiological Management of Dengue.** *Revista Científica*, 10(35), 130-148, e-ISSN: 2542-2987.

Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.6.130-148>

Date Received:
03-08-2024

Date Acceptance:
10-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

La disparidad en salud en la gestión epidemiológica del dengue refleja una tensión fundamental en los establecimientos públicos, mientras el principio de universalidad busca garantizar acceso equitativo, las limitaciones prácticas crean nuevas formas de disparidad (Prieto, Torijano, Mira, Bueno, Pérez y Astier, 2019a); los trabajadores de salud, desde su experiencia directa, identifican y enfrentan estas disparidades en su práctica diaria especialmente aquellos en primera línea, desempeñan un papel crucial en la identificación, prevención y manejo de brotes de dengue (Nievas, Moyano y Gandini, 2021a).

Sin embargo, su labor se ve obstaculizada por factores como la falta de infraestructura adecuada, recursos insuficientes y capacitación limitada. Estas condiciones no solo afectan la eficacia de las intervenciones, sino que también incrementan el riesgo de exposición al virus entre el personal sanitario, estudios recientes (Padilha, et al., 2022a); en el caso de los trabajadores de la salud, quienes están directamente involucrados en la gestión epidemiológica del dengue, estas desigualdades se materializan en múltiples desafíos señalan que la insuficiencia de infraestructura, la carencia de insumos médicos y la falta de programas de capacitación actualizados no solo comprometen la calidad de las intervenciones, sino que también incrementan los riesgos laborales para este grupo, incluyendo la exposición al virus y el agotamiento físico y emocional (Harari y Lee, 2021a).

Además, las experiencias de los trabajadores de la salud revelan una doble carga no solo enfrentan condiciones laborales adversas, sino que también lidian con la presión de responder a la alta demanda de atención en comunidades afectadas. Según Roberti, Ini, Belizan y Alonso (2024a): destacan que la falta de capacitación continua y protocolos adaptados al contexto local exacerban los desafíos, lo que compromete tanto la seguridad ocupacional como la calidad de las intervenciones. Esta problemática ha sido documentada en revisiones recientes, donde se subraya la necesidad de

integrar las experiencias de los trabajadores en el diseño de políticas sanitarias más equitativas (Do Carmo, Silva, Pastor y Freire, 2020a).

Por otro lado, la interacción directa con las comunidades les brinda a estos profesionales una perspectiva única sobre las barreras estructurales y culturales que perpetúan estas desigualdades. Su experiencia es clave para identificar las necesidades específicas de las comunidades afectadas y para desarrollar estrategias de intervención más inclusivas, equitativas y sostenibles (Antoñanzas y Gimeno, 2022).

Este estudio de investigación busca plantearse como interrogante central: ¿Cómo perciben y enfrentan los trabajadores de la salud las disparidades e inequidades en el manejo del dengue, considerando los factores socioeconómicos, culturales y organizativos que influyen en la calidad y el acceso a la atención?. Este cuestionamiento emerge en desarrollar estrategias más inclusivas y sostenibles que no solo reduzcan la incidencia del dengue, sino que también aborden las raíces de las inequidades en salud así, se espera contribuir a la construcción de políticas públicas más equitativas y a fortalecer la respuesta de los sistemas de salud frente a esta enfermedad (Benítez-Díaz, Diaz-Quijano y Martinez-Vega, 2020).

El objetivo de este estudio de investigación es comprender sus experiencias cruciales para desarrollar estrategias más inclusivas y sostenibles que no solo reduzcan la incidencia del dengue, sino que también aborden las raíces de las inequidades en salud así, se espera contribuir a la construcción de políticas públicas más equitativas y a fortalecer la respuesta de los sistemas de salud frente a esta enfermedad.

2. Metodología

El enfoque metodológico de esta investigación se fundamentó en un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) con un diseño sistemático y riguroso para abordar la complejidad de las disparidades en salud desde la perspectiva

de los trabajadores en la gestión epidemiológica del dengue. Esta integración metodológica, respaldada por Creswell y Plano (2018): permitió una comprensión más holística del fenómeno estudiado, combinando la profundidad interpretativa del análisis cualitativo con la precisión estadística del enfoque cuantitativo.

Se desarrolló una revisión teórica integrativa bajo los principios del método *PRISMA* (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), desarrollado por Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman (2009): que permitió estructurar un proceso transparente y reproducible para la identificación, selección y análisis crítico de la literatura relevante. Este enfoque facilitó la integración de evidencia tanto cualitativa como cuantitativa, reconociendo la naturaleza multidimensional del fenómeno estudiado.

La revisión se enriqueció mediante la aplicación de marcos evaluativos complementarios que fortalecieron el rigor metodológico. El marco conceptual del *Cochrane Handbook* se utilizó para evaluar rigurosamente el riesgo de sesgo y la calidad metodológica en estudios experimentales, particularmente en ensayos controlados aleatorizados, lo que permitió valorar la robustez de las intervenciones relacionadas con la gestión del dengue.

La Escala *Newcastle-Ottawa* se implementó para la valoración crítica de estudios observacionales, permitiendo examinar sistemáticamente la calidad de la evidencia epidemiológica sobre disparidades en salud en contextos reales.

El proceso de selección de documentos se ejecutó mediante un protocolo de filtrado bifásico. En la fase preliminar, dos investigadores independientes evaluaron títulos y resúmenes aplicando criterios de inclusión predefinidos relacionados con disparidades en salud, gestión epidemiológica del dengue y experiencias de trabajadores sanitarios. En la fase de elegibilidad, se examinaron integralmente los textos completos de los estudios preseleccionados para verificar su pertinencia y calidad metodológica.

Los desacuerdos entre revisores se resolvieron mediante deliberación y consenso, recurriendo a un tercer evaluador en casos de discrepancias persistentes, lo que fortaleció la objetividad del proceso selectivo.

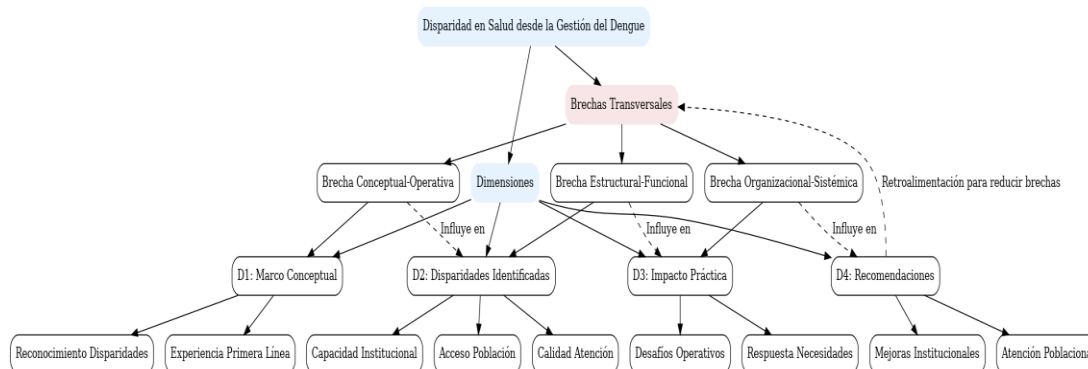
Ante la heterogeneidad metodológica y conceptual de los estudios identificados, se implementó una estrategia de síntesis narrativa que permitió integrar hallazgos diversos en un marco analítico coherente. Esta síntesis se estructuró en torno a tres dimensiones fundamentales de la disparidad en la gestión del dengue: Brecha Conceptual-Operativa, Brecha Estructural-Funcional y Brecha Organizacional-Sistemática.

Esta categorización permitió identificar patrones emergentes entre estudios diversos, facilitando la comprensión de los mecanismos subyacentes a las disparidades observadas en la gestión epidemiológica del dengue desde la experiencia de los trabajadores sanitarios.

3. Resultados

Del análisis e interpretación de los resultados relacionados con la gestión del dengue y las disparidades en salud se considera los datos epidemiológicos más recientes y las directrices actuales que se ha estudiado durante este proceso.

Figura 1. Disparidad en Salud desde la Gestión del Dengue.



Fuente: Las Autoras (2024).

La figura 1 muestra un diagrama conceptual que ilustra las distintas dimensiones de la disparidad en salud en el contexto específico de la gestión epidemiológica del dengue.

El diagrama está estructurado en forma de un círculo central del cual se desprenden tres componentes principales que representan las brechas fundamentales identificadas en la investigación:

1. Brecha Conceptual-Operativa: Esta dimensión refleja la desconexión entre el conocimiento teórico sobre el dengue y su implementación práctica en contextos reales. Muestra cómo los protocolos estandarizados, aunque diseñados para asegurar una atención uniforme, frecuentemente resultan demasiado rígidos para adaptarse a las particularidades locales, creando disparidades en su aplicación efectiva.
2. Brecha Estructural-Funcional: Este componente ilustra las limitaciones en infraestructura, recursos y capacitación que enfrentan los trabajadores de salud. Destaca cómo la insuficiencia de recursos materiales y humanos compromete tanto la calidad de las intervenciones como la seguridad del personal sanitario, generando desigualdades en la capacidad de respuesta frente al dengue.
3. Brecha Organizacional-Sistemática: Esta área representa los factores institucionales y organizativos que influyen en la coordinación y sostenibilidad de las estrategias contra el dengue. Muestra cómo las deficiencias en los sistemas administrativos, comunicación interinstitucional y mecanismos de monitoreo pueden profundizar las disparidades en la gestión de la enfermedad.

El diagrama visualiza cómo estas tres dimensiones interactúan entre sí, creando un ciclo que perpetúa las disparidades en salud. Además, la figura sugiere que estos factores no operan de manera aislada, sino que se

influyen mutuamente, lo que requiere intervenciones integradas para abordarlos efectivamente.

Esta representación visual ayuda a comprender la naturaleza multidimensional de las disparidades en la gestión del dengue desde la perspectiva de los trabajadores de salud, enfatizando que las soluciones deben considerar simultáneamente aspectos conceptuales, estructurales y organizacionales para lograr una gestión más equitativa de esta enfermedad.

La tabla 1 sintetiza las dimensiones de disparidad identificadas en la gestión epidemiológica del dengue, complementando el análisis conceptual presentado en la figura 1. Esta sistematización permite visualizar la interrelación entre las distintas brechas que afectan tanto a los trabajadores sanitarios como a las comunidades impactadas por el dengue.

Tabla 1. Dimensiones de la Disparidad en Salud en la Gestión Epidemiológica del Dengue.

Dimensión	Características	Impacto en Trabajadores de Salud	Impacto en Comunidades	Evidencia Referenciada
Brecha Conceptual-Operativa	Desconexión entre conocimiento teórico y aplicación práctica; Protocolos estandarizados no adaptados a contextos locales; Interpretaciones culturales divergentes sobre salud y enfermedad.	Dificultad para aplicar lineamientos institucionales; Tensión entre adherencia a protocolos y necesidades específicas; Frustración por limitaciones en autonomía profesional.	Atención descontextualizada; Intervenciones que no responden a particularidades culturales; Barreras en la comprensión de medidas preventivas.	Prieto, Torrijano, Mira, Bueno, Pérez y Astier (2019b); Deng, Yang, Wei, Chen, Wang y Peng (2020a); Mokhele, Mutymbizi, Manyapelo, Ngoben, Ndinda y Hongoro (2023a)
Brecha Estructural-Funcional	Insuficiencia de infraestructura y recursos materiales; Limitaciones en capacitación especializada; Desigualdad en distribución de recursos entre regiones.	Mayor riesgo de exposición al virus; Agotamiento físico y emocional; Limitaciones para implementar medidas preventivas adecuadas.	Acceso desigual a diagnóstico oportuno; Variabilidad en calidad de atención; Mayor vulnerabilidad en zonas de escasos recursos.	Harari y Lee (2021b); Padilha, et al. (2022b); Nievas, Moyano y Gandini (2021b)
Brecha Organizacional-Sistémica	Deficiencias en coordinación interinstitucional; Débil integración de sistemas de vigilancia; Sostenibilidad limitada de intervenciones.	Doble carga laboral: atención clínica y gestión administrativa; Falta de claridad en roles y responsabilidades; Insuficiente participación en toma de decisiones.	Fragmentación en continuidad de atención; Respuesta tardía ante brotes emergentes; Desconfianza en instituciones sanitarias.	Do Carmo, Silva, Pastor y Freire (2020b); Roberti, Ini, Belizan y Alonso (2024b); Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022)

Fuente: Las Autoras (2024).

El análisis demuestra que las disparidades no son fenómenos aislados, sino manifestaciones interconectadas de desigualdades estructurales que requieren abordajes integrales. La evidencia recopilada sustenta que estas brechas se refuerzan mutuamente, creando ciclos de inequidad que comprometen la efectividad de las estrategias de prevención y control del dengue.

Particularmente relevante resulta la identificación de la brecha conceptual-operativa, donde la rigidez de los protocolos estandarizados contrasta con la diversidad de contextos locales, generando tensiones significativas en la implementación de las intervenciones sanitarias. Esta dimensión interactúa con las limitaciones estructurales-funcionales, materializadas en insuficiencia de recursos e infraestructura, que a su vez se ven exacerbadas por deficiencias organizacionales-sistemáticas en los modelos de gestión epidemiológica.

Esta caracterización multidimensional de las disparidades constituye un marco analítico valioso para comprender los desafíos que enfrentan los trabajadores de salud en la gestión del dengue, así como para desarrollar intervenciones más equitativas y contextualizadas.

4. Discusión

Los determinantes sociales de la salud constituyen factores decisivos en la distribución epidemiológica del dengue, configurando patrones de incidencia y mortalidad claramente diferenciados entre distintos grupos poblacionales. Esta realidad encuentra paralelismos con fenómenos documentados en otros contextos sanitarios, como señala la investigación de Campanera, Gasull y Gracia-Arnaiz (2021): sobre inseguridad alimentaria en España, donde limitaciones estructurales restringen la efectividad de la atención primaria. En ambos casos, se evidencia cómo las desigualdades sociales condicionan fundamentalmente tanto la exposición a factores de

riesgo como el acceso a mecanismos preventivos y terapéuticos.

La correlación inversamente proporcional entre el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y las tasas de letalidad por dengue constituye un hallazgo consistente en estudios epidemiológicos recientes. En este sentido, Gallego-Munuera y Colomé-Hidalgo (2024): documentan cómo territorios con mayor desarrollo socioeconómico presentan significativamente menor mortalidad asociada a esta arbovirosis.

Sin embargo, el caso de Centroamérica emerge como una anomalía significativa dentro de este modelo predictivo: a pesar de sus indicadores socioeconómicos comparativamente desfavorables, la región mantiene tasas de letalidad por dengue notablemente inferiores al promedio continental. Este fenómeno sugiere la existencia de mecanismos protectores específicos - posiblemente relacionados con experiencias previas de respuesta a brotes, adaptaciones culturales locales o particularidades genéticas poblacionales- que ameritan investigación adicional para comprender su potencial aplicación en otros contextos epidemiológicos.

La conceptualización teórica de las disparidades en salud ha experimentado una evolución sustancial, transitando desde modelos inicialmente centrados en determinantes biológicos y demográficos hacia enfoques más integrales que incorporan dimensiones socioeconómicas (Gravlee, 2020). Esta evolución conceptual refleja un reconocimiento creciente de la naturaleza multifactorial de las inequidades sanitarias, que trascienden explicaciones meramente individuales para abarcar determinantes estructurales y políticos. No obstante, persiste una brecha significativa entre el desarrollo teórico y su operacionalización práctica en la gestión epidemiológica del dengue.

Un aspecto crítico en esta desconexión teórico-práctica se manifiesta en la implementación de protocolos estandarizados que, aunque diseñados para garantizar uniformidad asistencial, frecuentemente resultan

insuficientemente adaptables a las diversidades contextuales. En el análisis realizado por Prieto, Torijano, Mira, Bueno, Pérez y Astier (2019c): identifican cómo estas limitaciones en la flexibilidad procedimental paradójicamente generan nuevas formas de disparidad sanitaria, contraviniendo su objetivo primario de equidad asistencial. Esta homogeneización procedimental desatiende sistemáticamente las particularidades epidemiológicas territoriales, desconociendo la heterogeneidad de perfiles entomológicos, patrones de transmisión viral y características ecosistémicas que caracterizan la epidemiología del dengue en distintas regiones.

Los lineamientos institucionales para el abordaje del dengue evidencian omisiones significativas respecto a determinantes socioambientales específicos de cada contexto comunitario. Factores como las condiciones habitacionales, los sistemas de gestión hídrica local y las prácticas culturales -determinantes fundamentales en la dinámica de transmisión vectorial- reciben insuficiente consideración en los protocolos estandarizados, como documenta la Organización Panamericana de la Salud (2013). Esta insuficiente adaptabilidad ante la variabilidad en disponibilidad de recursos diagnósticos, terapéuticos y preventivos entre regiones perpetúa inequidades asistenciales, comprometiendo tanto la efectividad de las intervenciones como la equidad en los resultados sanitarios.

Las directrices de la Organización Panamericana de la Salud (2022) para el diagnóstico y tratamiento del dengue, chikunguña y zika representan un avance significativo hacia un enfoque más integral, al reconocer explícitamente la relevancia de factores socioeconómicos como la esperanza de vida, el acceso educativo y los niveles de ingreso en el desarrollo de sistemas sanitarios equitativos. Sin embargo, la implementación efectiva de estas recomendaciones enfrenta obstáculos considerables, incluyendo insuficiencia de recursos humanos especializados, limitado conocimiento de las guías entre el personal sanitario, y divergencias entre las preferencias de

los pacientes y las recomendaciones estandarizadas.

Para superar estas barreras, resulta imperativo desarrollar estrategias como: programas de capacitación continuada para profesionales sanitarios, mecanismos de difusión ampliada de directrices técnicas, y procesos de adaptación contextualizada de las recomendaciones que permitan su aplicación efectiva en entornos específicos. Estas estrategias deben complementarse con abordajes participativos que integren tanto las perspectivas profesionales como las experiencias comunitarias en el diseño e implementación de intervenciones.

A pesar del creciente reconocimiento teórico de las disparidades en salud, Deng, Yang, Wei, Chen, Wang y Peng (2020b): identifican una persistente desconexión entre la comprensión conceptual de estas inequidades y su abordaje práctico en la gestión epidemiológica del dengue. Esta brecha se ve exacerbada por la diversidad de interpretaciones culturales sobre salud y enfermedad, que condicionan significativamente tanto la percepción de las disparidades como la aceptabilidad de las intervenciones. En este aspecto, Mokhele, Mutyambizi, Manyapelolo, Ngobeni, Ndinda y Hongoro (2023b): documentan cómo distintas cosmovisiones sanitarias - algunas priorizando enfoques preventivos y comunitarios, otras enfatizando modelos curativos e individuales- repercuten fundamentalmente en la conceptualización y medición de las diferencias en resultados sanitarios.

El análisis integrado de estas perspectivas evidencia la necesidad de desarrollar marcos conceptuales y operativos que trasciendan enfoques exclusivamente biomédicos para incorporar dimensiones socioculturales, económicas y políticas en la comprensión y abordaje de las disparidades en la gestión epidemiológica del dengue. Particular relevancia adquieren los modelos que reconocen la interrelación dinámica entre determinantes individuales y estructurales, así como los que incorporan metodologías participativas que legitiman las experiencias y conocimientos de las

comunidades afectadas.

La evidencia revisada sugiere que las estrategias más prometedoras para reducir disparidades en la gestión del dengue son aquellas que combinan: fortalecimiento de capacidades locales, adaptación contextualizada de protocolos, integración de saberes comunitarios, y abordaje simultáneo de determinantes sociales y ambientales. Estos enfoques requieren necesariamente estructuras de gobernanza sanitaria que faciliten la participación efectiva de diversos actores sociales en los procesos de toma de decisiones, implementación y evaluación de intervenciones.

5. Conclusión

La presente investigación revela que las disparidades en la gestión epidemiológica del dengue constituyen un fenómeno multidimensional con profundas implicaciones para los sistemas de salud pública. El análisis de las tres brechas fundamentales identificadas (conceptual-operativa, estructural-funcional y organizacional-sistemática) permite establecer que estas inequidades no representan fenómenos aislados, sino manifestaciones interconectadas de desigualdades estructurales que requieren abordajes integrales.

La experiencia de los trabajadores sanitarios en primera línea demuestra que, a pesar del principio de universalidad que fundamenta teóricamente los sistemas de salud, persisten barreras significativas que limitan tanto la eficacia de las intervenciones como la equidad en los resultados. Los profesionales enfrentan una tensión constante entre las directrices institucionales estandarizadas y las realidades contextuales heterogéneas, lo que genera nuevas formas de disparidad que paradójicamente contradicen el objetivo primario de equidad asistencial.

El significado práctico de estos hallazgos radica en la necesidad imperativa de reformular los modelos de gobernanza sanitaria para la gestión

del dengue. Las estrategias más prometedoras, según evidencia este estudio, son aquellas que integran simultáneamente el fortalecimiento de capacidades locales, la adaptación contextualizada de protocolos y la participación comunitaria efectiva en los procesos de toma de decisiones. Esta aproximación constituye una innovación respecto a los enfoques tradicionalmente verticales que han caracterizado la gestión epidemiológica.

En contraste con investigaciones previas que han priorizado aspectos exclusivamente biomédicos o administrativos, este estudio aporta una perspectiva integradora que reconoce la interacción dinámica entre determinantes individuales y estructurales en la configuración de las disparidades sanitarias. Esta visión coincide con tendencias emergentes en la salud pública global, pero difiere significativamente de aproximaciones reduccionistas que desatienden la complejidad multifactorial del fenómeno.

Las limitaciones metodológicas de esta investigación incluyen la heterogeneidad de las fuentes analizadas y la variabilidad en los contextos epidemiológicos estudiados, lo que podría restringir la generalización de algunos hallazgos. Sin embargo, la triangulación rigurosa de datos mediante marcos evaluativos complementarios fortalece la validez de las conclusiones fundamentales acerca de la naturaleza multidimensional de las disparidades.

Como líneas futuras de investigación, resulta prioritario: a) evaluar empíricamente la efectividad de modelos participativos de base comunitaria en la reducción de disparidades específicas en la gestión del dengue; b) desarrollar y validar instrumentos para la medición sistemática de inequidades en la implementación de protocolos epidemiológicos; y c) analizar el impacto diferencial de políticas sanitarias en contextos de alta vulnerabilidad socioambiental, considerando específicamente los mecanismos mediadores entre determinantes estructurales y resultados en salud.

La construcción de sistemas de salud más equitativos para la gestión epidemiológica del dengue requiere necesariamente trascender enfoques

reduccionistas para adoptar una visión integral que combine evidencia científica, experiencia profesional y conocimiento comunitario. Solo a través de esta integración será posible desarrollar respuestas sostenibles que aborden efectivamente las raíces estructurales de las disparidades sanitarias, garantizando no solo control epidemiológico, sino también justicia social en salud.

6. Referencias

- Antoñanzas, A., & Gimeno, L. (2022). **Los determinantes sociales de la salud y su influencia en la incidencia de la COVID-19. Una revisión narrativa.** *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 15(1), 12-19, e-ISSN: 2386-8201. España: Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria.
- Benítez-Díaz, L., Diaz-Quijano, F., & Martinez-Vega, R. (2020). **Experiencia y percepción del riesgo asociados a conocimientos, actitudes y prácticas sobre dengue en Riohacha, Colombia.** *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(3), 1137-1146, e-ISSN: 1678-4561. Brasil: ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva.
- Campanera, M., Gasull, M., & Gracia-Arnaiz, M. (2021). **Desigualdad social y salud: la gestión de la (in)seguridad alimentaria en atención primaria en España.** *Salud Colectiva*, 17, 1-15, e-ISSN: 1851-8265. Recuperado de: <https://doi.org/10.18294/sc.2021.3461>
- Creswell, J., & Plano, V. (2018). **Designing and Conducting Mixed Methods Research.** 3rd edition. Thousand Oaks, CA., United States: SAGE.
- Deng, S., Yang, X., Wei, Y., Chen, J., Wang, X., & Peng, H. (2020a,b). **A Review on Dengue Vaccine Development.** *Vaccines*, 8(1), 1-13, e-ISSN: 2076-393X. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/vaccines8010063>
- Do Carmo, R., Silva, J., Pastor, A., & Freire, C. (2020a,b). **Spatiotemporal**

dynamics, risk areas and social determinants of dengue in Northeastern Brazil, 2014-2017: an ecological study. *Infectious Diseases of Poverty*, 9(153), 1-16, e-ISSN: 2049-9957. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s40249-020-00772-6>

Gallego-Munuera, M., & Colomé-Hidalgo, M. (2024). **Letalidad por dengue y desigualdades en la Región de las Américas entre el 2014 y el 2023.** *Panamerican Journal of Public Health*, 48, 1-8, e-ISSN: 1680-5348. Recuperado de: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2024.139>

Gravlee, C. (2020). **Systemic Racism, Chronic Health Inequities, and COVID-19: A Syndemic in the Making?** *American Journal of Human Biology*, 32(5), 1-8, e-ISSN: 1042-0533. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/ajhb.23482>

Harari, L., & Lee, C. (2021a,b). **Intersectionality in quantitative health disparities research: A systematic review of challenges and limitations in empirical studies.** *Social Science & Medicine*, 277, 1-29, e-ISSN: 0277-9536. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.113876>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). **Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement.** *BMJ. British Medical Journal*, 339, 1-8, e-ISSN: 1756-1833. United Kingdom: BMJ Publishing Group, Ltd.

Mokhele, T., Mutyambizi, C., Manyapelo, T., Ngobeni, A., Ndinda, C., & Hongoro, C. (2023a,b). **Determinants of Deteriorated Self-Perceived Health Status among Informal Settlement Dwellers in South Africa.** *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 1-18, e-ISSN: 1660-4601. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/ijerph20054174>

Nievas, C., Moyano, D., & Gandini, J. (2021a,b). **Determinantes sociales y de género relacionados a las inequidades de salud en una**

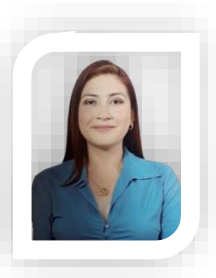
comunidad de Argentina. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba*, 78(2), 103-109, e-ISSN: 1853-0605. Argentina: Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba (RFCM); Universidad Nacional de Córdoba.

OPS (2022). **Síntesis de evidencia: Directrices para el diagnóstico y el tratamiento del dengue, el chikunguña y el zika en la Región de las Américas.** *Revista panamericana de salud pública*, 46, 1-10, e-ISSN: 1680-5348. Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud.

Padilha, K., Vieira, S., Inoue, G., de Bortoli, M., Setsuko, T., Delgado, V., & Moran, C. (2022a,b). **Barreiras ao acesso das pessoas com deficiência aos serviços de saúde: uma revisão de escopo.** *Revista de Saúde Pública*, 56(64), 1-16, e-ISSN: 1518-8787. Recuperado de: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2022056003893>

Prieto, N., Torijano, M., Mira, J., Bueno, M., Pérez, P., & Astier, M. (2019a,b,c). **Acciones desarrolladas para avanzar en seguridad del paciente en el Sistema Nacional de Salud español.** *Journal of Healthcare Quality Research*, 34(6), 292-300, e-ISSN: 2603-6479. Países Bajos: Elsevier Science.

Roberti, J., Ini, N., Belizan, M., & Alonso, J. (2024a,b). **Barriers and facilitators to vaccination in Latin America: a thematic synthesis of qualitative studies.** *Cadernos de Saúde Pública*, 40(6), 1-18, e-ISSN: 1678-4464. Retrieved from: <https://doi.org/10.1590/0102-311xen165023>

Paulina Francisca Madrid Peraltae-mail: p7002508570@ucvvirtual.edu.pe

Nacida en Guayaquil, Ecuador el 1 de noviembre del año 1991. Maestra en Gestión de los servicios de salud por la Universidad César Vallejo (UCV) de Piura; Licenciada en Terapia física por la Universidad Católica Santiago de Guayaquil (UCSG), Ecuador; Docente de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI); Terapeuta físico convenio del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) del Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) de Naranjal; Docente en terapia física en la Fundación de Emprendedores del Ecuador; Técnica de rehabilitación del proyecto del MIES del Gobierno Autónomo Descentralizado Provincial (GADP) de Los Lojas; Técnico rehabilitador del proyecto de discapacidad de GADP de Tenguel; Técnico para una redacción eficaz; Diplomado en comunicación digital para habilidades de imagen para docentes.

Gladys Lola Luján Johnson
e-mail: ljohnsongl@ucvvirtual.edu.pe



Nacida en Trujillo, departamento La Libertad, Perú, el 1 de octubre del año 1957. Licenciada en Estadística por la Universidad Nacional de Trujillo (UNT), Perú; Licenciada en Educación por la Universidad Privada San Pedro (USP), Perú; Magister en Educación Mención Docencia y Gestión Educativa de la Universidad César Vallejo (UCV); Magister en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo; Doctora en Educación de la Universidad César Vallejo; Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad de la Universidad César Vallejo; *Post-Doctoral en Syntagmatic Processes of Science and Research de Euroamerican Learning University and Sygal International Center for Advanced Studies*, Curazao; Diplomado en Docencia e Investigación Científica de la Universidad Nacional de Trujillo, Perú; Diplomado en Docencia Superior de la Universidad Nacional de Trujillo, Perú; Diplomado en Administración Pública de Instituto de Capacitación y Especialización, Perú; Diplomado Gestión Pública de la Universidad Nacional de Trujillo, Perú; Asesora Estadística de Tesis Doctorales en Gestión Pública y Gobernabilidad Universidad César Vallejo; Docente de Responsabilidad Social e Investigación en Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad Universidad César Vallejo; Docente Investigador CONCYTEC, Registro Código Renacyt P0041578 de la Universidad César Vallejo.

Paulina Francisca Madrid Peralta; Gladys Lola Luján Johnson. Disparidad en Salud desde la Experiencia de Trabajadores en la Gestión Epidemiológica del Dengue. *Health Disparities from the Experience of Workers in the Epidemiological Management of Dengue.*

H - R BY HUMAN - REAL 2503141158978

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Las Redes Sociales Aplicadas al Aprendizaje de la Odontología

Autores: Marco Antonio Marín Guamán
Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**
ingmmarin@hotmail.com
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-2210-6872>

Aura del Cisne Guerrero Luzuriaga
Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**
ing.auragl@gmail.com
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-0734-7691>

Resumen

El estudio analiza el impacto de las redes sociales en la enseñanza-aprendizaje de estudiantes de odontología de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE). Mediante un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) descriptivo, se aplicó una encuesta a 93 estudiantes del octavo ciclo durante el periodo académico 2022-2023. Los resultados revelaron que el 99% utiliza redes sociales y el 91% las incorpora en su proceso educativo. *YouTube* (83,10%) destaca como plataforma preferida para el aprendizaje teórico-práctico, mientras *WhatsApp* (76,60%) lidera en retroalimentación clínica. El 95% considera estas plataformas útiles para el componente teórico y la creación de videos educativos. El 78% percibe beneficios tanto en materias teóricas como prácticas. El tiempo dedicado a redes sociales (65% entre 3-5 horas diarias) plantea interrogantes sobre posibles efectos en el rendimiento académico. Se concluye que las redes sociales representan herramientas pedagógicas complementarias con alto potencial para enriquecer la formación odontológica, aunque se requieren normativas institucionales para su integración sistemática en todas las cátedras y el desarrollo de competencias digitales críticas que permitan discriminar, validar y aplicar efectivamente la información disponible.

Palabras clave: redes sociales; enseñanza superior; aprendizaje; educación odontológica; tecnología educativa.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos; 5802.04 - Niveles y temas de educación; 5306.02 - Innovación tecnológica.

Cómo citar este artículo:

Marín, M., & Guerrero, A. (2025). **Las Redes Sociales Aplicadas al Aprendizaje de la Odontología.** *Revista Científica*, 10(35), 149-170, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.7.149-170>

Fecha de Recepción:
15-08-2024

Fecha de Aceptación:
11-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Social Media Applied to Dental Education Learning

Abstract

This study analyzes the impact of social media on the teaching-learning process of dentistry students at Universidad Católica de Cuenca (UCACUE). Using a mixed (qualitative-quantitative) descriptive approach, a survey was applied to 93 eighth-semester students during the 2022-2023 academic period. Results revealed that 99% use social media and 91% incorporate these platforms into their educational process. YouTube (83,10%) stands out as the preferred platform for theoretical-practical learning, while WhatsApp (76,60%) leads in clinical feedback. 95% consider these platforms useful for theoretical components and creating educational videos. 78% perceive benefits in both theoretical and practical subjects. Time dedicated to social media (65% between 3-5 hours daily) raises questions about possible effects on academic performance. The study concludes that social media represents complementary pedagogical tools with high potential to enrich dental education, although institutional regulations are required for their systematic integration into all courses and the development of critical digital competencies that allow students to discriminate, validate, and effectively apply available information.

Keywords: social media; higher education; learning; dental education; educational technology.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical methods; 5802.04 - Levels and subjects of education; 5306.02 - Technological innovation.

How to cite this article:

Marín, M., & Guerrero, A. (2025). **Social Media Applied to Dental Education Learning**. *Revista Scientific*, 10(35), 149-170, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.7.149-170>

Date Received:
15-08-2024

Date Acceptance:
11-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

El auge de las redes sociales en la última década ha impactado significativamente en diversos ámbitos, incluyendo la educación superior (Junco, 2012). Estas plataformas han transformado el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en un factor importante en la formación profesional. Su potencial para mejorar la colaboración y el intercambio de ideas entre alumnos y profesores se destaca en estudios como los de Junco, Heiberger y Loken (2011a): quienes afirman que estas herramientas pueden reforzar la participación y el interés en el proceso educativo.

Asimismo, hace posible el uso de una amplia gama de materiales educativos que promueven el aprendizaje autodirigido y la búsqueda de información, como sostiene. Sin embargo, también es necesario pensar en los retos que presenta esta transformación digital, especialmente sobre el efecto que se observa en la relación enseñanza/aprendizaje y sobre dependencia a la tecnología cada vez más creciente.

Las redes sociales ofrecen una multitud de posibilidades para mejorar la enseñanza de la Odontología. Las plataformas como *YouTube*, *Instagram*, *Facebook* y *X* (conocida como *Twitter*), entre otras permiten a los profesores compartir vídeos de procedimientos, imágenes de casos clínicos y discutir temas de actualidad odontológica (Kaplan y Haenlein, 2010a). Estos recursos visuales pueden ayudar a los estudiantes a entender mejor los conceptos y técnicas del área, lo que es especialmente valioso en una disciplina práctica (Lowe y Laffey, 2011).

Las redes sociales son valiosas en la enseñanza odontológica, facilitando acceso inmediato a recursos académicos, fortaleciendo la comunicación estudiante-docente y estimulando el aprendizaje autónomo en entornos digitales (Pollett y Rivers, 2020). Sin embargo, su uso conlleva desafíos que requieren análisis. Es fundamental fomentar un enfoque crítico y reflexivo en el uso de estas plataformas dentro de la formación odontológica

para garantizar su óptimo aprovechamiento educativo. Para ello es importante definir las redes sociales que se aplican en la enseñanza de Odontología:

1. *Facebook*: esta red social ha tenido un impacto significativo en el ámbito académico (Karpinski, Kirschner, Ozer, Mellott y Ochwo, 2013). Sus beneficios incluyen facilitar la difusión de materiales académicos, promover la interacción estudiante-docente y proporcionar acceso a información odontológica actualizada (Pentina y Tarafdar, 2014). Sin embargo, también presenta desafíos como la propagación de contenido no verificado, lo que afecta la fiabilidad de la información compartida (Rosen, Carrier y Cheever, 2013a).
2. *YouTube*: esta plataforma de medios sociales ha influido significativamente en la educación odontológica (Buzzetto-More, 2014). Ofrece acceso a videos educativos que enriquecen el aprendizaje, desde procedimientos quirúrgicos hasta conferencias especializadas, favoreciendo una experiencia visual e interactiva (Jaffar, 2012). Además, promueve la colaboración mediante la interacción en comentarios (Hoskins y Van Hooff, 2005). Sin embargo, conlleva riesgos como la exposición a información inexacta o desactualizada, generando posibles interpretaciones erróneas (Madathil, Rivera-Rodríguez, Greenstein y Gramopadhye, 2014) y puede afectar la concentración y el desempeño académico (Rosen, Carrier y Cheever, 2013b).
3. *WhatsApp*: esta aplicación de mensajería ha impactado significativamente en la educación odontológica (Church y de Oliveira, 2013). Facilita la comunicación ágil entre estudiantes y docentes, permitiendo resolver dudas y debatir temas fuera del aula, además de intercambiar materiales didácticos en múltiples formatos, enriqueciendo el aprendizaje (Raiman, Antbring y Mahmood, 2017). Sin embargo, su uso puede afectar el rendimiento académico y, en exceso, contribuir a problemas como estrés y agotamiento (Elhai, Dvorak, Levine y Hall, 2017).
4. *TikTok*: esta plataforma de videos cortos ha ganado popularidad e impacta en la educación odontológica. Su formato visual facilita la explicación de conceptos complejos de manera accesible y dinámica, mientras su carácter interactivo promueve la comunicación bidireccional entre docentes y estudiantes, aumentando la participación académica. Sin embargo, presenta limitaciones como la dificultad para garantizar la veracidad de la información compartida, y su naturaleza envolvente puede afectar el rendimiento académico (Guo, Ding, Yao, Liang y Yu, 2020).
5. *Instagram*: esta red social de imágenes y videos, donde los usuarios publican fotos, *stories* y *reels*, además de aplicar filtros y editar contenido, ha sobresalido en varias disciplinas incluyendo la odontología. Permite difundir imágenes y videos sobre procedimientos clínicos, estudios de casos y otros contenidos relevantes (Sherman, Payton, Hernandez, Greenfield y Dapretto, 2016). Su carácter interactivo fomenta la participación estudiantil, el debate académico y el trabajo colaborativo (Gikas y Grant, 2013a). Sin embargo, conlleva desafíos como el riesgo de difundir información incorrecta, generando posibles malentendidos y prácticas inadecuadas (Kaplan y Haenlein, 2010b).
6. *Twitter*: este estudio explora el impacto de *Twitter* en la enseñanza odontológica. Su inmediatez y alcance permiten a estudiantes y docentes intercambiar ideas, debatir temas y colaborar en proyectos, además de mantenerse actualizados con los últimos avances gracias a la difusión de información por profesionales e instituciones (Gikas y Grant, 2013b); (Junco, Heiberger y Loken, 2011b). Sin embargo, la limitación de caracteres puede llevar a simplificar excesivamente conceptos, dificultando la comprensión profunda (Kaplan y Haenlein, 2010c) y su uso puede afectar el rendimiento académico (Rosen, Carrier y Cheever, 2013c).
7. *Telegram*: esta plataforma de mensajería en línea se ha destacado como herramienta

eficaz en diversas áreas educativas. Facilita la colaboración y el acceso rápido a materiales de estudio, beneficiando especialmente la enseñanza de procedimientos odontológicos (Kerr, 2015). Sin embargo, presenta desafíos como la seguridad de la información compartida, ya que los datos pueden quedar expuestos a terceros no autorizados (Rosen, Carrier y Cheever, 2013d).

Con estos antecedentes, el estudio pretende dar solución a la siguiente pregunta: ¿Cómo influyen las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de odontología en la Universidad Católica de Cuenca?. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es analizar el impacto del uso de redes sociales en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de odontología, identificando sus beneficios, limitaciones y estrategias de implementación efectiva.

2. Metodología (Materiales y métodos)

Se trabajó bajo un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) de tipo descriptivo, el diseño aplicado fue de tipo no experimental y transversal (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Para la revisión de la literatura se realizó una búsqueda empleando las palabras claves: “redes sociales”, “Facebook”, “YouTube”, “WhatsApp”, “TikTok”, “Instagram”, “Twitter”, “Telegram”, ésta se hizo en bases de datos reconocidas como: PubMed, SciELO, Dialnet y Scopus, entre otros, sobre el uso de redes sociales en educación odontológica.

Para la recolección de datos se aplicó como único instrumento una encuesta estructurada utilizando la herramienta en línea *Google Forms*. La tabla 1 del estudio titulada “Detalle de población y muestra” presenta información esencial sobre los participantes en la investigación acerca del uso de redes sociales en la enseñanza de odontología. En ella se observa que la población total consistió en 109 estudiantes del octavo ciclo de la carrera de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca durante el periodo académico septiembre 2022 - febrero 2023.

Tabla 1. Detalle de población y muestra.

Población	Encuestas recolectadas	Muestra calculada
109	93	85

Fuente: Los Autores (2024).

Los investigadores lograron recolectar 93 encuestas completas, lo que representa una tasa de respuesta de aproximadamente el 85% de la población total. Este número es significativo ya que supera la muestra calculada como estadísticamente necesaria, que era de 85 estudiantes. Esta información valida la representatividad del estudio, demostrando que se alcanzó y superó el tamaño mínimo de muestra requerido. Recolectar más encuestas de las necesarias fortalece la validez de las conclusiones sobre el impacto de las redes sociales en la enseñanza-aprendizaje de odontología.

El criterio de exclusión se centró en aquellos estudiantes de Odontología que no tuvieran registrado su uso de redes sociales. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, eligiendo participantes que cumplieran con los criterios previamente establecidos.

Es importante destacar que el procedimiento para obtener los datos fue el siguiente: a). se visitaron las aulas de clase socializando el formulario empleando como medio digital *WhatsApp* a través de los diferentes chats de grupos estudiantiles; b). motivar a responder voluntaria y anónimamente la encuesta presentada exponiendo el objetivo de la investigación: Determinar la plataforma social que se utiliza en el proceso enseñanza-aprendizaje en la carrera de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); c). se socializó la fecha de apertura y cierre del formulario; y d). se enviaron post de recordatorio para el llenado de la encuesta. Con este proceso se obtuvieron un total de 93 respuestas.

Al ser un formulario en línea que brinda gráficas de datos directamente, los investigadores optaron por realizar un análisis aislado utilizando *IBM SPSS Statistics*, aplicando técnicas estadísticas descriptivas como medidas de

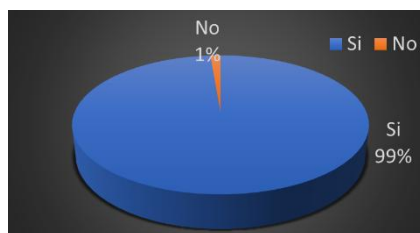
tendencia central y dispersión para interpretar los datos cuantitativos. Se empleó triangulación de resultados cualitativos y cuantitativos para obtener conclusiones más completas.

En lo referente a las consideraciones éticas, se garantizó el consentimiento informado de los participantes, así como también se respetará la confidencialidad y anonimato de los datos recopilados cumpliendo con los principios éticos de investigación en educación.

3. Resultados

Los resultados de tendencia central para “Edad” muestran una media de 21,25 años, mediana de 21 años y moda de 21 años. Esta proximidad indica una distribución aproximadamente simétrica. Los hallazgos proporcionan una referencia clave sobre la población encuestada, correspondiente a una generación familiarizada con redes sociales, permitiendo analizar qué plataformas prefieren y su influencia en el aprendizaje. El gráfico 1 muestra el uso de redes sociales entre los estudiantes de odontología encuestados en el estudio.

Gráfico 1. Uso de redes sociales.

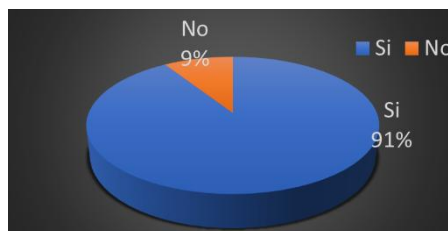


Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados revelan que el 99% de los estudiantes (sector azul dominante) afirmó que “Sí” utiliza las redes sociales, mientras solo el 1% (pequeño sector naranja) respondió que “No”. Este 1% corresponde a estudiantes que cerraron sus cuentas por motivos personales. Estos datos

evidencian la adopción casi universal de redes sociales entre estudiantes de octavo ciclo de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca, proporcionando una base importante para estudiar su influencia en el aprendizaje. El gráfico 2 presenta información sobre el uso de redes sociales específicamente en el contexto educativo de la odontología.

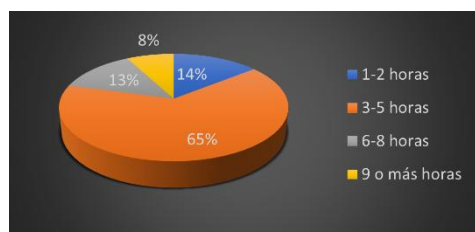
Gráfico 2. Uso de redes sociales en la educación odontológica.



Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados muestran que el 91% de los estudiantes encuestados (sector azul) respondió “Sí” a si utilizaban las redes sociales en su proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras solo el 9% (sector naranja) indicó que “No”. Quienes respondieron afirmativamente mencionaron diversas razones: accesibilidad y disponibilidad de contenido, posibilidad de integrar comunidades y redes profesionales, lenguaje sencillo y claro, y aprendizaje más entretenido. Esto evidencia la importante adopción de redes sociales como herramientas complementarias en la formación académica de futuros odontólogos. El gráfico 3 muestra la distribución del tiempo que los estudiantes de odontología dedican diariamente al uso de redes sociales.

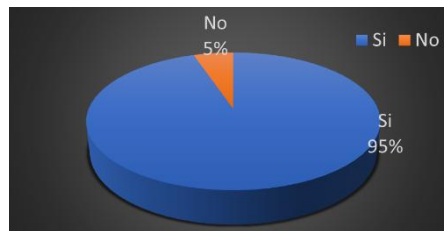
Gráfico 3. Tiempo asignado por día para el uso de redes sociales.



Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados muestran que el 65% de estudiantes (sector naranja) dedica entre 3-5 horas diarias a redes sociales. El segundo grupo (14%, sector azul) las utiliza 1-2 horas diarias. Un 13% (sector gris) reporta 6-8 horas de uso, mientras que el 8% (sector amarillo) dedica 9 o más horas diarias. Las principales razones para esta distribución incluyen: carga académica y disponibilidad de tiempo, facilidad de acceso y familiaridad con las plataformas, influencia del entorno y cultura de aprendizaje, y necesidad inmediata de información. El estudio señala que el grupo del 8% con uso más intensivo podría presentar problemas que merecerían estudios posteriores. El gráfico 4 muestra la percepción de los estudiantes sobre la usabilidad de las redes sociales en el componente teórico del aprendizaje de odontología.

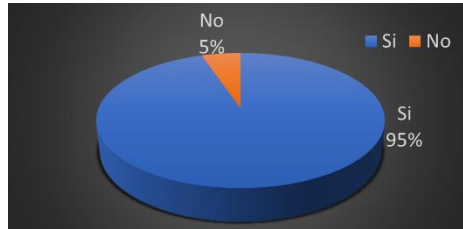
Gráfico 4. Usabilidad de las redes sociales en el componente teórico de aprendizaje.



Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados revelan que el 95% de los estudiantes encuestados (sector azul) respondió “Sí” al preguntarles si consideraban útiles las redes sociales para el aprendizaje teórico en odontología, mientras solo el 5% (sector naranja) indicó que “No”. Esto evidencia el alto nivel de aceptación de las redes sociales como herramientas de apoyo para el componente teórico en la formación académica odontológica, demostrando que casi la totalidad reconoce su valor educativo. El gráfico 5 muestra los resultados sobre la usabilidad de las redes sociales para la creación de videos educativos según los estudiantes de odontología.

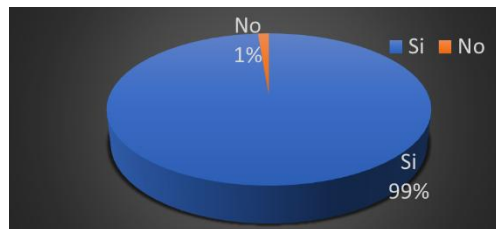
Gráfico 5. Usabilidad de redes sociales para creación de videos.



Fuente: Los Autores (2024).

El 95% de los estudiantes encuestados (sector azul) respondió “Sí” a si consideran que las redes sociales facilitan la realización de videos educativos en odontología y permiten mejor aprendizaje de conceptos vistos en clase, mientras solo el 5% (sector naranja) respondió “No”. Esto demuestra la clara preferencia por utilizar redes sociales como herramientas para crear contenido educativo audiovisual, reforzando su importancia como instrumentos complementarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación odontológica. El gráfico 6 muestra la opinión de los estudiantes sobre los beneficios de presentar casos clínicos en redes sociales.

Gráfico 6. Beneficios de presentar casos clínicos en redes sociales.

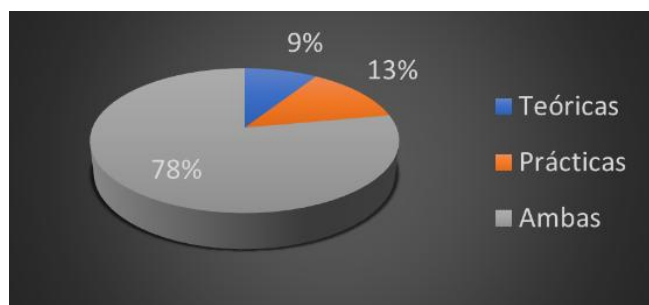


Fuente: Los Autores (2024).

El 99% de los estudiantes encuestados (sector azul dominante) respondió “Sí” cuando se les preguntó si consideraban beneficioso plantear casos clínicos en redes sociales para interactuar con otros estudiantes y docentes, mientras apenas el 1% (mínimo sector naranja) respondió “No”. Esto revela un consenso casi absoluto sobre el valor de las redes sociales como

plataformas para compartir y discutir casos clínicos, permitiéndoles consolidar un portafolio profesional y conocer hallazgos de sus pares académicos o profesionales en odontología. El gráfico 7 presenta la opinión de los estudiantes sobre en qué tipo de materias las redes sociales facilitan más el aprendizaje.

Gráfico 7. Facilita el aprendizaje en materias teóricas, prácticas o ambas.

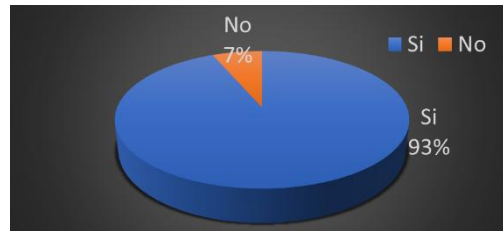


Fuente: Los Autores (2024).

El 78% de los estudiantes (sector gris dominante) considera que las redes sociales facilitan el aprendizaje tanto en materias teóricas como prácticas, eligiendo la opción “Ambas”. Un 13% (sector naranja) opina que son más útiles específicamente para materias “Prácticas”, mientras el 9% (sector azul) considera que benefician principalmente el aprendizaje en materias “Teóricas”.

Esto demuestra que la mayoría reconoce el valor integral de las redes sociales como herramientas de apoyo que trascienden la división tradicional entre teoría y práctica, siendo útiles para resolver dudas y reforzar el conocimiento en ambos tipos de materias dentro de su formación odontológica. El gráfico 8 muestra la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de la retroalimentación en casos clínicos compartidos en redes sociales.

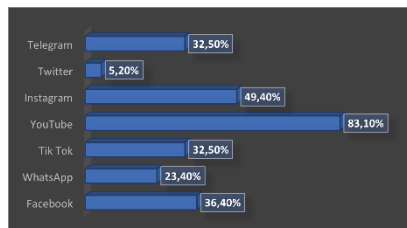
Gráfico 8. Efectividad en la retroalimentación de casos clínicos subidos a redes.



Fuente: Los Autores (2024).

El 93% de los estudiantes encuestados (sector azul) respondió “Sí” al preguntarles si consideraban efectiva la retroalimentación recibida a través de comentarios en redes sociales para casos clínicos odontológicos, mientras solo el 7% (sector naranja) respondió “No”. Esto evidencia que la gran mayoría valora positivamente el *feedback* obtenido en redes sociales al compartir o consultar casos clínicos, considerándolo una herramienta útil para la interacción académica, el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas específicos en odontología. El gráfico 9 presenta las preferencias de los estudiantes respecto a qué redes sociales consideran óptimas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en odontología.

Gráfico 9. Preferencia por la red social que utiliza.



Fuente: Los Autores (2024).

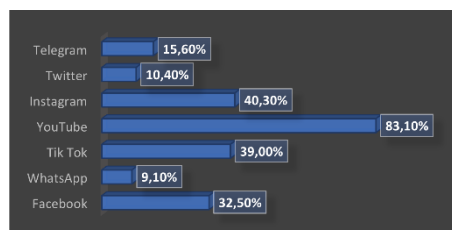
YouTube destaca claramente como la plataforma preferida, con un 83,10% de los estudiantes que la seleccionaron como óptima para aprender o enseñar. En segundo lugar, se encuentra *Instagram* con un 49,40% de

preferencia. *Facebook* ocupa el tercer puesto con un 36,40% de aceptación.

TikTok y *Telegram* comparten el mismo nivel de preferencia, ambas con un 32,50%. *WhatsApp* aparece con un 23,40% de los estudiantes que la consideran adecuada para fines educativos. Finalmente, *Twitter* es la plataforma menos valorada para el aprendizaje, con apenas un 5,20% de preferencia.

Se aprecia claramente que *YouTube* es considerada la plataforma más valiosa para el aprendizaje de la odontología, probablemente debido a su naturaleza audiovisual que permite observar procedimientos clínicos, técnicas y explicaciones detalladas que son fundamentales en esta disciplina práctica. El gráfico 10 muestra las preferencias de los estudiantes sobre qué redes sociales utilizan para solventar dudas académicas.

Gráfico 10. preferencia de redes sociales para solventar dudas.



Fuente: Los Autores (2024).

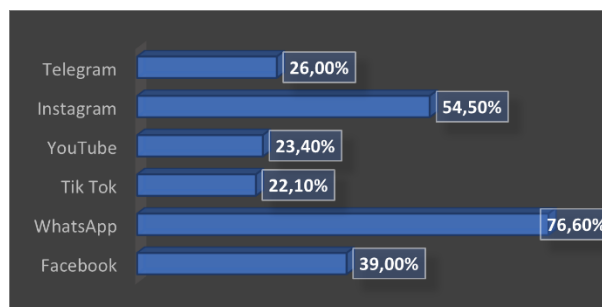
YouTube mantiene su posición como la plataforma más utilizada, con un contundente 83,10% de los estudiantes que la seleccionaron para resolver sus dudas. *Instagram* aparece en segundo lugar con un 40,30% de preferencia. *TikTok* se posiciona muy cerca, en tercer lugar, con un 39,00% de los estudiantes que la utilizan para este fin.

Facebook ocupa el cuarto puesto con un 32,50% de aceptación. *Telegram* es utilizada por el 15,60% de los estudiantes para resolver dudas. *Twitter* tiene una preferencia del 10,40%, mientras que *WhatsApp* es la plataforma menos utilizada específicamente para solventar dudas

académicas, con apenas un 9,10%.

Esto indica una distribución similar al anterior, confirmando la predominancia de *YouTube* como la herramienta digital preferida por los estudiantes de odontología para complementar su aprendizaje, aunque con diferencias en el orden de las demás plataformas cuando se trata específicamente de resolver dudas académicas. El gráfico 11 muestra las redes sociales que los estudiantes emplean para la retroalimentación en la práctica odontológica.

Gráfico 11. Redes sociales empleadas para retroalimentación en la práctica odontológica.



Fuente: Los Autores (2024).

WhatsApp destaca como la plataforma predominante, con un 76,60% de los estudiantes que la utilizan para compartir y recibir retroalimentación sobre sus prácticas clínicas. *Instagram* ocupa el segundo lugar con un 54,50% de preferencia. *Facebook* se posiciona en tercer lugar con un 39,00% de los estudiantes que la emplean para este fin.

Telegram es utilizada por el 26,00% de los encuestados. *YouTube*, que en gráficos anteriores ocupaba posiciones de liderazgo, aquí aparece en quinto lugar con un 23,40% de uso para retroalimentación práctica. Finalmente, *TikTok* es la plataforma menos utilizada para este propósito específico, con un 22,10%.

Existe un cambio notable en las preferencias cuando se trata

específicamente del componente práctico, donde *WhatsApp* toma la delantera, probablemente debido a su facilidad para compartir videos y fotos de manera privada entre compañeros y profesores, tal como se menciona en el documento que los estudiantes valoran poder compartir grabaciones de las prácticas clínicas de manera más directa y privada.

4. Discusión

Los resultados de esta investigación muestran claramente que las redes sociales se han integrado con fuerza en la formación odontológica. Con un 99% de estudiantes que las utilizan y un 91% que las incorporan específicamente en su proceso educativo, estas plataformas son ya herramientas fundamentales en el aprendizaje.

YouTube destaca como la plataforma preferida para el aprendizaje odontológico (83,10%), lo que refleja la importancia del contenido audiovisual en una disciplina tan visual y procedimental. Sin embargo, es interesante observar cómo *WhatsApp* (76,60%) lidera como herramienta para retroalimentación en la práctica clínica, probablemente por la inmediatez y privacidad que ofrece para compartir casos clínicos.

El alto porcentaje de estudiantes (95%) que consideran útiles las redes sociales tanto para el componente teórico como para la creación de videos educativos, junto con el consenso casi unánime (99%) sobre los beneficios de plantear casos clínicos en estas plataformas, confirma su valor pedagógico. Además, el 78% considera que benefician tanto el aprendizaje teórico como práctico, demostrando su versatilidad como recursos educativos integrales.

No obstante, el tiempo dedicado diariamente a las redes sociales (65% entre 3-5 horas) plantea interrogantes sobre posibles efectos en el rendimiento académico. Especialmente preocupante es el 8% de estudiantes que reporta usarlas 9 o más horas diarias, lo que podría indicar patrones problemáticos que merecen mayor atención.

En síntesis, las redes sociales ofrecen oportunidades significativas para enriquecer la formación odontológica, pero su implementación efectiva requiere estrategias que maximicen beneficios mientras se mitigan limitaciones. Es fundamental desarrollar competencias digitales críticas y establecer pautas claras para la validación de contenidos, especialmente considerando que aún no existen normativas específicas para su uso en todas las cátedras de odontología.

5. Conclusiones

La integración de las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la odontología constituye un fenómeno emergente que transforma significativamente las prácticas educativas tradicionales. El análisis sistemático realizado permite establecer las siguientes conclusiones:

Las redes sociales representan herramientas pedagógicas complementarias con alto potencial para enriquecer la formación odontológica, como lo demuestra el 91% de estudiantes que las incorporan activamente en su proceso educativo. Este hallazgo revela una transformación en los paradigmas de aprendizaje que trasciende los métodos tradicionales sin sustituirlos, sino complementándolos en un ecosistema educativo híbrido.

YouTube emerge como la plataforma dominante para el componente teórico-práctico (83,10%), evidenciando la relevancia del formato audiovisual en disciplinas con alta dependencia de la demostración procedimental como la odontología. Esta preferencia refleja un cambio en los patrones de consumo educativo que prioriza contenidos visuales estructurados que permiten la observación detallada de procedimientos clínicos.

El ecosistema digital educativo en odontología presenta una especialización funcional de plataformas: mientras *YouTube* predomina en el aprendizaje conceptual, *WhatsApp* (76,60%) lidera en la retroalimentación clínica práctica. Este patrón de uso diferenciado sugiere que los estudiantes

desarrollan criterios selectivos para optimizar cada plataforma según necesidades educativas específicas.

La ausencia de normativas institucionales para la integración sistemática de redes sociales en todas las cátedras de odontología constituye una limitación significativa que genera inconsistencias en su implementación pedagógica. Se requiere el desarrollo de marcos regulatorios que establezcan criterios de calidad, pertinencia y validación de contenidos compartidos en estas plataformas.

La alta dedicación temporal a redes sociales (8% de estudiantes con más de 9 horas diarias) plantea interrogantes sobre posibles patrones de uso problemático que podrían afectar negativamente el rendimiento académico. Esta realidad demanda estudios específicos sobre el impacto del tiempo de exposición a redes sociales en indicadores de desempeño académico.

Los resultados obtenidos abren nuevas líneas de investigación sobre: 1). el desarrollo de competencias digitales críticas en estudiantes y docentes de odontología; 2). la creación de indicadores de calidad para contenidos odontológicos en plataformas sociales; 3). el diseño de modelos pedagógicos que integren estratégicamente las redes sociales en el currículum formal; y 4). estudios longitudinales sobre la transferencia efectiva de conocimientos adquiridos mediante redes sociales a la práctica clínica real.

La verdadera potencialidad de las redes sociales en la formación odontológica no radica simplemente en su adopción, sino en el desarrollo de una alfabetización digital crítica que permita a estudiantes y docentes discriminar, validar y aplicar efectivamente el vasto caudal de información disponible en estos entornos digitales, transformándola en conocimiento significativo y aplicable a la práctica clínica.

6. Referencias

- Buzzetto-More, N. (2014). *An examination of undergraduate student's perceptions and predilections of the use of YouTube in the teaching and learning process*. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10(1), 17-32, e-ISSN: 1552-2237. United States: Informing Science Institute.
- Church, K., & de Oliveira, R. (2013). *What's up with WhatsApp?: Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS*. ISBN: 9781450322737. New York, United States: Association for Computing Machinery.
- Elhai, J., Dvorak, R., Levine, J., & Hall, B. (2017). *Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology*. *Journal of Affective Disorders*, 207, 251-259, e-ISSN: 0165-0327. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.030>
- Gikas, J., & Grant, M. (2013a,b). *Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media*. *The Internet and Higher Education*, 19, 18-26, e-ISSN: 1096-7516. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.06.002>
- Guo, B., Ding, Y., Yao, L., Liang, Y., & Yu, Z. (2020). *The Future of False Information Detection on Social Media: New Perspectives and Trends*. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 53(4), 1-36, e-ISSN: 0360-0300. Retrieved from: <https://doi.org/10.1145/3393880>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.
- Hoskins, S., & Van Hooff, J. (2005). *Motivation and ability: which students*

use online learning and what influence does it have on their achievement?. Bjet. British Journal of Educational Technology, 36(2), 177-192, e-ISSN: 0007-1013. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00451.x>

Jaffar, A. (2012). YouTube: **An emerging tool in anatomy education**. *Ase. Anatomical Sciences Education*, 5(3), 158-164, e-ISSN: 1935-9772. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/ase.1268>

Junco, R. (2012). **The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement**. *Computers & Education*, 58(1), 162-171, e-ISSN: 0360-1315. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.004>

Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011a,b). **The effect of Twitter on college student engagement and grades**. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 119-132, e-ISSN: 0266-4909. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x>

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2010a,b,c). **Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media**. *Business Horizons*, 53(1), 59-68, e-ISSN: 0007-6813. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>

Karpinski, A., Kirschner, P., Ozer, I., Mellott, J., & Ochwo, P. (2013). **An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students**. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1182-1192, e-ISSN: 0747-5632. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.011>

Kerr, B. (2015). **The flipped classroom in engineering education: A survey of the research**. Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), Florence, Italy: IEEE.

Lowe, B., & Laffey, D. (2011). **Is Twitter for the Birds?: Using Twitter to**

Enhance Student Learning in a Marketing Course. *Journal of Marketing Education*, 33(2), 183-192, e-ISSN: 0273-4753. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0273475311410851>

Madathil, K., Rivera-Rodríguez, A., Greenstein, J., & Gramopadhye, A. (2014). **Healthcare information on YouTube: A systematic review.** *Health Informatics Journal*, 21(3), 173-194, e-ISSN: 1460-4582. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1460458213512220>

Pentina, I., & Tarafdar, M. (2014). **From “information” to “knowing”: Exploring the role of social media in contemporary news consumption.** *Computers in Human Behavior*, 35, 211-223, e-ISSN: 0747-5632. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.045>

Pollett, S., & Rivers, C. (2020). **Social media and the new world of scientific communication during the COVID-19 pandemic.** *Clinical Infectious Diseases*, 71(16), 2184-2186, e-ISSN: 1058-4838. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/cid/ciaa553>

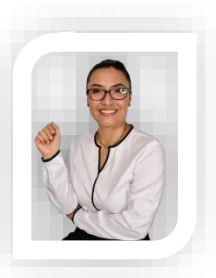
Raiman, L., Antbring, R., & Mahmood, A. (2017). **WhatsApp messenger as a tool to supplement medical education for medical students on clinical attachment.** *BMC Medical Education*, 17(7), 1-9, e-ISSN: 1472-6920. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0855-x>

Rosen, L., Carrier, L., & Cheever, N. (2013a,b,c,d). **Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying.** *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948-958, e-ISSN: 0747-5632. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>

Sherman, L., Payton, A., Hernandez, L., Greenfield, P., & Dapretto, M. (2016). **The Power of Adolescence: Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses the Like in to Social Media.** *Psychological Science*, 27(7), 1027-1035, e-ISSN: 0956-7976. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0956797616645673>

Marco Antonio Marín Guamáne-mail: ingmmarin@hotmail.com

Nacido en la ciudad de Cuenca, Ecuador, el 29 de mayo del año 1976. Ingeniero de Sistemas por la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); Magister en procesos educativos mediados por la tecnología por la Universidad Nacional de Córdova (UNC); Diplomado en Inteligencia artificial generativa por la Universidad de la Américas (UDLA); Doctor en Comunicación por la Universidad de la Habana (UH); Docente Universitario con 25 años de experiencia; autor de varios artículos relacionados con la educación, redes sociales e inteligencia artificial; expositor en diferentes congresos nacionales e internacionales; miembro de la Red de Editores y Revistas Científicas Ecuatorianas (RERCIE); miembro de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe (RedDOLAC).

Aura del Cisne Guerrero Luzuriagae-mail: ing.auragl@gmail.com

Nacida en la ciudad de Loja, Ecuador, el 1 de enero del año 1975. Soy discente del doctorado en Proyectos por la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), México; Magister en Comercio Exterior con mención en Tributación Aduanera por la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (UTEG), Ecuador; Máster en *Visual Analytic and Big Data* en la Universidad de La Rioja (UNR); Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), Ecuador; Ingeniera en Sistemas por la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), Ecuador; Diplomado en Investigación por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México; Diplomado en Derechos Humanos por la Organización de los Estados Americanos (OEA); Diplomado en Pensamiento Crítico; Actualmente soy docente en la carrera de Odontología de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); y responsable del Observatorio de Desarrollo Social; he sido conferencista del I Congreso Internacional de Proyección Social, en la ciudad de Pasto, Colombia, con el tema: Paz, Territorio y Derechos Humanos: El Buen Vivir; además, conferencista del I Congreso Científico Internacional de las Ciencias Administrativas y Financieras - FADE 2017, en la ciudad de Riobamba, Ecuador; Participé en el III Foro de Derechos Humanos en Buenos Aires, Argentina con dos ponencias relacionadas con la violencia política que sufre la mujer; actualmente llevo un proyecto denominado Mujer rural: su entorno, su calidad de vida y la brecha digital que surge en estos espacios.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Liderazgo Docente en la Educación Superior: Revisión Sistemática

Autores: Rubén Darío Ruiz Andaluz

Universidad César Vallejo, **UCV**

rruizand@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-7856-8139>

Hugo Enrique Troya Félix

Universidad Estatal de Milagros, **UNEMI**

htroyaf@unemi.edu.ec

Guayaquil, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-8764-2748>

Resumen

El liderazgo docente en educación superior constituye un elemento fundamental para potenciar la calidad educativa. Esta revisión sistemática examina sus características e influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de proporcionar recomendaciones prácticas para su fortalecimiento. Se implementó un diseño metodológico mixto que integra perspectivas cualitativas, analizando percepciones y experiencias docentes, y cuantitativas, evaluando correlaciones entre liderazgo y desempeño estudiantil. La recopilación de datos se realizó en bases como Scopus, *Web of Science* y SciELO, seleccionando investigaciones empíricas de los últimos cinco años enfocadas en contextos universitarios. Los resultados destacan la relevancia del liderazgo educativo en la movilización e influencia sobre los demás para transmitir visiones y lograr metas académicas, impactando positivamente en el rendimiento estudiantil, la generación de entornos favorables y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. Se concluye que el liderazgo docente transformador e inclusivo es esencial para crear comunidades de aprendizaje dinámicas, siendo recomendable fortalecer competencias como comunicación efectiva, empatía y adaptabilidad para responder a los desafíos educativos contemporáneos.

Palabras clave: liderazgo pedagógico; enseñanza superior; práctica pedagógica; competencias del docente; calidad de la educación.

Código de clasificación internacional: 5803.01 - Carreras y categoría del profesorado.

Cómo citar este artículo:

Ruiz, R., & Troya, H. (2025). **Liderazgo Docente en la Educación Superior: Revisión Sistemática.** *Revista Científica*, 10(35), 171-193, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.8.171-193>

Fecha de Recepción:
07-08-2024

Fecha de Aceptación:
10-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Faculty Leadership in Higher Education: Systematic Review

Abstract

Faculty leadership in higher education is a fundamental element for enhancing educational quality. This systematic review examines its characteristics and influence on the teaching-learning process, aiming to provide practical recommendations for its strengthening. A mixed methodological design was implemented integrating qualitative perspectives, analyzing perceptions and teaching experiences, and quantitative perspectives, evaluating correlations between leadership and student performance. Data collection was conducted in databases such as Scopus, Web of Science, and SciELO, selecting empirical research from the last five years focused on university contexts. Results highlight the relevance of educational leadership in mobilizing and influencing others to convey visions and achieve academic goals, positively impacting student performance, creating favorable environments, and implementing innovative pedagogical strategies. It concludes that transformative and inclusive teaching leadership is essential for creating dynamic learning communities, recommending the strengthening of competencies such as effective communication, empathy, and adaptability to respond to contemporary educational challenges.

Keywords: pedagogical leadership; higher education; teaching practice; teacher competencies; educational quality.

International classification code: 5803.01 - Career and status of teachers.

How to cite this article:

Ruiz, R., & Troya, H. (2025). **Faculty Leadership in Higher Education: Systematic Review.** *Revista Scientific*, 10(35), 171-193, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.8.171-193>

Date Received:
07-08-2024

Date Acceptance:
10-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

El liderazgo docente en la educación superior es un tema de creciente interés en el ámbito educativo. Este aspecto influye en la calidad de la enseñanza, e impacta en el desarrollo profesional de los docentes y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

La investigación ha demostrado que el liderazgo docente es crucial para el avance institucional y la cultura académica. En entornos educativos, el liderazgo impulsa la innovación, la excelencia operativa, la inclusión y la distinción educativa. Su capacidad transformadora permite a las instituciones adaptarse a las demandas cambiantes, mantener valores fundamentales y fomentar ambientes propicios para educadores y estudiantes.

Por lo tanto, el liderazgo es una habilidad dinámica que genera resultados acogedores en corto, mediano y largo plazo en las personas que comienzan a desarrollarla. No obstante, para esto es importante considerar la diversidad en el comportamiento humano vinculado a los valores que constituyen la base de su vida y su identidad (Reyna, Montes y Pérez 2021). A decir, el liderazgo es una práctica que está directamente influenciada por la variabilidad del comportamiento humano, depende de la identidad y los principios de cada persona. De ahí que un buen líder deba ser flexible y considerar esta diversidad para poder ser efectivo.

Entre las prácticas que convierten al liderazgo en una actividad continua se encuentran el trabajo en equipo y la planificación pedagógica, donde se integran las necesidades en función de los objetivos establecidos (Anticon, et al., 2023). Según Salinas-Navarro, Da Silva-Ovando, Mejía-Argueta y Chong, (2022a): para mantener la efectividad del liderazgo es necesario adoptar una visión que trascienda los enfoques educativos tradicionales. Esto implica promover el uso de métodos de enseñanza innovadores y de alto valor, adaptados a las nuevas condiciones de aprendizaje, comunicación e interacción social propias de la realidad actual. En este sentido, cualquier plan

de mejora requiere de un líder que guíe y coordine el trabajo conjunto para asegurar su éxito.

Ante lo expuesto, el liderazgo docente tiene un impacto directo en el rendimiento académico, ya que un líder educativo efectivo es el que genera un ambiente de aprendizaje positivo. Al crear una visión clara de los objetivos educativos, el docente líder logra alinear los esfuerzos de los estudiantes con expectativas altas, promoviendo su compromiso y autoconfianza (Salinas-Navarro, Da Silva-Ovando, Mejía-Argueta y Chong, 2022b).

Además, este liderazgo facilita la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que responden a las necesidades individuales de los estudiantes, fomenta la colaboración entre compañeros y motiva la participación activa. A través de una comunicación abierta y una gestión efectiva del aula, el liderazgo docente contribuye a la mejora continua de los estudiantes, maximizando su potencial y mejorando su rendimiento académico (Bravo, Medina, Daquilema, Tipan y Palacios, 2023).

Entonces, el liderazgo educativo es esencial ya que motiva y orienta la evolución de las prácticas pedagógicas, optimizando los procedimientos de enseñanza y los recursos empleados en el salón de clases (Echeverría, 2024). Cuyo objetivo es provocar una cultura de aprendizaje eficaz que promueva un entendimiento detallado de los contenidos, preparando a los alumnos para su vida venidera.

Los docentes juegan un papel clave en la formación de los estudiantes, son responsables de fomentar un ambiente educativo inclusivo, colaborativo y seguro. Su labor consiste en ofrecerles oportunidades para desarrollar todo su potencial (Maldonado, Morocho, Maldonado y Cuenca, 2022).

Por lo cual la creación de un ambiente educativo inclusivo es un requisito para que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias alcancen el máximo potencial. Para esto, los docentes deben ser capacitados en atención a la diversidad en el aula, lo cual incluye adaptar los métodos de

enseñanza y el currículo para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

Además, el liderazgo instructivo está vinculado con las buenas prácticas organizacionales, lo que resulta en la autoeficacia docente y el bienestar académico del alumno. Para que esto ocurra, se deben considerar factores como la motivación (Vera, Mendoza y Beltrán, 2024); el rendimiento del profesorado (Querevalú, 2023); y la disponibilidad de la comunidad educativa (Ordoñez, León y Bustamante, 2024).

De esta manera lo demuestra Salazar (2022): en su estudio investigativo que plantea como objetivo establecer una relación entre la práctica docente y la calidad transformadora de las universidades, encontrando que la aceptación del estudiante depende de la disposición profesional del docente.

En el análisis realizado por Acosta y Ponce (2019): fundamentaron su investigación en diversas teorías de liderazgo para evidenciar la importancia del maestro como mediador en el proceso de aprendizaje. A través de la aplicación de un cuestionario multifactorial de liderazgo, encontraron que cuando un docente ejerce un liderazgo efectivo, los estudiantes tienden a verlo como un referente. En este contexto, el liderazgo transaccional y el transformacional contribuyen a alcanzar resultados positivos, tanto para la institución como para todos los miembros de la comunidad educativa.

Como es de conocimiento las teorías sobre liderazgo educativo han evolucionado, pasando de modelos tradicionales a orientaciones contemporáneas que destacan la colaboración, la innovación y el empoderamiento. Autores como Roman (2023); y Vásquez (2019); han contribuido significativamente a la comprensión del liderazgo en contextos educativos, exponiendo que un liderazgo efectivo se basa en relaciones interpersonales consistentes y en una visión simultánea del aprendizaje.

Estos antecedentes teóricos proporcionan un punto de partida para

examinar el papel del docente como líder dentro de las instituciones de educación superior. La pertinencia de este estudio radica en la necesidad de abordar los problemas actuales que enfrenta la educación superior, tales como la adaptación a nuevas tecnologías, la diversidad estudiantil y las exigencias del mercado laboral.

En este orden, Sotomayor, Muñoz, Martínez y Araya (2020): exponen que el liderazgo inclusivo se distingue por la implicación activa de todos los individuos o colectivos en la formulación de políticas, la toma de decisiones y otros procedimientos que conllevan influencia o poder, y que buscan incluir a todos en la provisión de las instituciones. educativas y las comunidades. Esta opinión es respaldada por Bravo-Villa, López-Mora, Acuña-Flores, Jara-Aguilera y Núñez-Candia (2023): quienes argumentan que la educación inclusiva trasciende la educación a nivel institucional. Por lo tanto, es imprescindible enfocarse en otros liderazgos de inclusión que no siempre se encuentran en el entorno escolar, pero que su esencia opera desde el ámbito de la inclusión educativa.

El liderazgo inclusivo puede promover el sentimiento de pertenencia en los alumnos al crear un entorno donde cada estudiante se siente apreciado y valorado como componente relevante de la comunidad educativa. Esta estrategia facilita la mejora de la calidad educativa mediante el incremento del desempeño escolar (Rojas, Pongo, Huaman y Orosco, 2023); siendo esencial para el desarrollo emocional y social de los estudiantes, pues les permite participar activamente en su proceso de aprendizaje.

La inclusión debe abarcar las acciones de todos los individuos del ámbito académico, especialmente de aquellos que constituyen el núcleo de decisiones significativas a nivel político y administrativo (Valdés, 2022). Cuando los alumnos perciben que sus opiniones son escuchadas y sus necesidades atendidas, se potencia significativamente su motivación y compromiso hacia el aprendizaje.

Las competencias blandas, también denominadas competencias interpersonales, sociales o cognitivas, son características individuales que influyen en la relación con los demás y el manejo de situaciones del entorno (Soto, Mogollón, Caruajulca, Atoche y Mestanza, 2024). Así, la comunicación es una de las competencias más relevantes a cultivar, pues mediante ella se logra la habilidad para comunicarse de manera eficaz y potenciar las relaciones interpersonales en el entorno laboral o de estudio (Idrobo, Cueva y Rueda, 2018).

Una comunicación nítida facilita la expresión de pensamientos y emociones, promueve la comprensión recíproca y la solución de conflictos (Wall, Toro y Nagari, 2021). Por ejemplo, puede potenciar la cooperación entre grupos de trabajo y elevar la eficacia en la realización de proyectos. En el contexto educativo, promueve un entorno de aprendizaje colaborativo, en el que los alumnos se sienten a gusto manifestando sus puntos de vista y cuestionamiento.

Una investigación de Sarmiento-Barros (2024): en Colombia analiza cómo el liderazgo moral influye en la cultura organizativa. Los hallazgos muestran que líderes éticos afectan la cultura mediante mecanismos éticos primarios, actuando con integridad y responsabilidad. Esto es crucial para motivar y comprometer a los estudiantes. Cuando los líderes modelan comportamientos éticos, establecen expectativas claras dentro de la organización (Coronado, Baldeos, Ramos, Lioo y Neri, 2023).

La educación universitaria debe preparar a los estudiantes para ser líderes en la promoción de políticas públicas de inclusión social. El liderazgo estudiantil se define como la capacidad del estudiante para unir y movilizar a otros, logrando objetivos y cambios dentro y fuera de la universidad.

Bajo este paradigma, para que un líder logre el éxito, es imprescindible que implemente estrategias que muestren a sus seguidores razones convincentes para colaborar y alcanzar los objetivos establecidos. Ante esto

surge la pregunta de investigación que está dada de la siguiente manera. ¿De qué manera el liderazgo del profesor afecta la calidad del proceso educativo en los centros de educación superior y qué estrategias pueden potenciar esta dimensión en el sector académico?.

El objetivo principal de este trabajo es analizar las características del liderazgo docente en la educación superior y su impacto en el proceso educativo, proporcionando recomendaciones prácticas para fortalecer esta dimensión importante en las instituciones académicas.

2. Metodología

Este estudio se enfoca en un diseño de investigación mixta, teniendo en cuenta lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): quienes sostienen que la mezcla de técnicas cualitativas y cuantitativas facilita una comprensión detallada del fenómeno que se pretende estudiar. El método cualitativo se emplea para examinar las percepciones y vivencias de los profesionales en educación en el marco de la educación universitaria. Mediante entrevistas detalladas, se registran las representaciones sociales y los métodos de enseñanza de los docentes, además de los significados que otorgan a su función y liderazgo en el salón de clases. Además, este método también posibilita analizar las vivencias de los estudiantes en relación con el efecto del liderazgo del docente en su proceso de aprendizaje y motivación.

Se utilizó la investigación cuantitativa para evaluar y examinar vínculos sistemáticos en las características del liderazgo docente y su relación con el desempeño escolar de los estudiantes, su motivación y otras variables educativas. Para Cueto (2020): la investigación cualitativa se enfoca en cuestionar el saber objetivo de la realidad que analiza, mientras que las narraciones y las conductas se manifiestan basándose en lo que cada individuo percibe a partir de su experiencia personal.

En este sentido se emplearon cuestionarios estructurados para

recolectar información acerca de las percepciones de liderazgo, la eficacia de las tácticas pedagógicas y los resultados de la enseñanza, lo que posibilitó reconocer frecuencias, tendencias y correlaciones entre las variables vinculadas.

La fusión de ambos enfoques posibilitó triangular la información, proporcionando una perspectiva completa del liderazgo docente y su impacto en la educación superior. Este diseño permite tratar las experiencias individuales de maestros y alumnos como los factores medibles vinculados a su desempeño en el contexto educativo.

Esta revisión metódica se llevó a cabo con la finalidad de examinar el liderazgo de los docentes en la educación superior, siguiendo una secuencia organizada y estricta. Una revisión metódica de la literatura debe estar organizada de tal forma que cualquier científico pueda replicarla con facilidad (Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez, 2020).

Se utilizó para recolectar datos una serie de investigaciones publicadas en bases de datos reconocidas, pertinentes como Scopus, *Web of Science*, SciELO y *Google Scholar*, entre otras.

Se implementó un procedimiento que implicó la elaboración de una pregunta de investigación concreta, enfocada en reconocer las propiedades e impactos del liderazgo docente en diferentes entidades educativas.

Las investigaciones escogidas fueron estudios empíricos publicados en los últimos cinco años, que trataran el contenido del liderazgo docente en entornos universitarios.

La búsqueda se realizó mediante tácticas concretas que implicaron la utilización de términos clave vinculados con “liderazgo docente”, “educación superior” y “motivación”, asegurando de esta manera un conocimiento completo de la literatura existente.

Después de reunir los estudios relevantes, se realizó una valoración crítica de cada uno de estos. Los datos obtenidos fueron examinados de

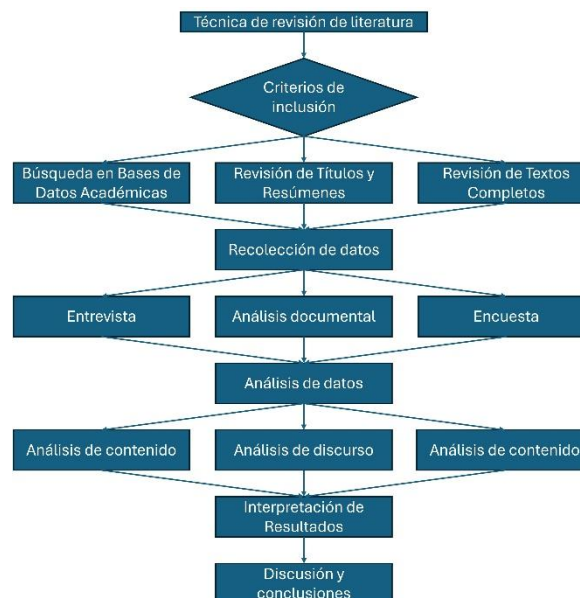
manera cualitativa y cuantitativa. El Comité de Ética de la Universidad de Guayaquil (UG) dieron su aprobación a la investigación, garantizando que todos los procedimientos se ajustaban a las regulaciones éticas necesarias.

Esta aprobación aseguró la integridad de la investigación y la validez de sus descubrimientos, estableciendo una base firme para futuros estudios en el campo del liderazgo docente en la educación superior, facilitando su reproducibilidad.

3. Resultados

La figura 1 ilustra el procedimiento metodológico de una revisión sistemática de literatura acerca del liderazgo docente en la educación universitaria, ajustado a los pasos requeridos para condensar y examinar los estudios anteriores acerca del efecto del liderazgo docente en el proceso de enseñanza universitaria. La figura 1 en el documento representa un diagrama de flujo que ilustra el proceso metodológico sistemático utilizado en la revisión de literatura sobre liderazgo docente en educación superior.

Figura 1. Diagrama que contiene el proceso de recolección de estudios.



Fuente: Los Autores (2024).

El propósito de este diagrama (figura 1) es proporcionar una representación visual clara del proceso metodológico riguroso que siguieron los autores para recopilar, analizar y sintetizar la literatura relevante sobre el liderazgo docente en la educación superior.

3.1. Reseña de los artículos incluidos

El liderazgo docente se refiere a la movilización e influencia sobre otros individuos para comunicar y fomentar todas las intenciones y objetivos comunes en y para la institución educativa; también se documenta como la práctica del mejoramiento (Burbano, Ruiz y Guzmán, 2023a).

En este contexto, la investigación sobre el liderazgo educativo está fuertemente vinculada con el desempeño académico, por lo que es imprescindible que el líder tenga como objetivo motivar a sus subordinados para que comprendan la relevancia de las necesidades de crecimiento, desarrollo y realización (Cabana, Cortés y Coll, 2022a). Así pues, este estilo de liderazgo los incentiva a realizar más de lo que se anticipaba que realizarían.

Como lo confirma Cueva-Pérez, Ortega-Cabrejos y Medina-Carbajal (2022a): estudian el liderazgo docente a escala global, poniendo especial atención en su vínculo con la consecución de aprendizajes. Los hallazgos muestran que hay varias definiciones y perspectivas del liderazgo en la enseñanza, subrayando la relevancia de la autonomía y la colaboración para su evolución, lo que promueve el trabajo en equipo y la participación democrática.

El estudio de Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce, Bernasconi y Muñoz-Fritis (2021a), se centra en el liderazgo en las instituciones de educación superior desde 2019 hasta julio de 2020: se examinan los impactos directos e indirectos de los estilos de liderazgo en diversas áreas dentro de las instituciones educativas; además, se examinan los programas de aprendizaje

y desarrollo establecidos para promover el liderazgo en alumnos y profesores. Estos descubrimientos se derivaron de un estudio bibliométrico usando instrumentos como *Bibliometrix R* y las bases de datos *Web of Science*, *Scopus* y *SciELO*.

La investigación de Menzala-Peralta y Ortega-Menzala (2023a): examinan la valoración por competencias en la educación universitaria entre 2018 y 2022, resaltando que la innovación, los perfiles profesionales y los resultados de aprendizaje. Enfatizan en el papel principal del alumno, que debe ser independiente y responsable de su proceso de aprendizaje, mientras que los profesores también fortalecen sus habilidades.

El artículo de Rosales-Yépez, Montes-Miranda y Figueroa-Gutiérrez (2020a): examina la situación actual en torno al liderazgo escolar mediante un estudio documental de las políticas educativas en Colombia, México y Chile. Los hallazgos resaltan la importancia de establecer políticas que potencien el liderazgo escolar como esencial para la calidad de la educación, fundamentadas en la investigación científica, y enfatizan el rol esencial de las universidades y centros de investigación en este proceso.

Siguiendo el planteamiento de Quispe, Ortega y Navarro (2023a): en su indagación tuvieron como propósito identificar las habilidades sociales en la vida universitaria, reconociendo la importancia y características. A través de una revisión sistemática concluyeron que estas habilidades son esenciales para enfrentar los retos del mundo laboral y personal, ya que permiten a los estudiantes universitarios desarrollarse y adaptarse a los constantes cambios de la sociedad.

Las competencias blandas, tales como una adecuada actitud, el razonamiento crítico, las capacidades de comunicación y la gestión del tiempo resultan fundamentales en el contexto educativo y empresarial. Mediante un mapa sistemático se obtuvo investigaciones para entender los conceptos de estas competencias, su aplicación en la educación contemporánea y las más

requeridas para la inserción en el mundo laboral. No obstante, todavía no existe suficiente evidencia de su medición, lo que dificulta establecer si serán las competencias apropiadas para el futuro (Espinoza y Gallegos, 2020a).

Por su parte, Palacios, Tarifeño y Gallegos (2023a): examinaron el rol de los profesores universitarios y sus posiciones de liderazgo en la excelencia de la educación. Reconocieron 7 publicaciones, que comprenden reseñas, ensayos acerca del liderazgo educativo y un libro acerca de vivencias exitosas en Perú. Se deduce que el liderazgo docente no solo incluye la gestión, sino también la instrucción, cooperación, servicio y ética, resaltando la relevancia de los docentes universitarios en la educación de los líderes venideros y en la mejora de la calidad de la educación superior.

A diferencia de lo planteado por Esquerre y Pérez (2021a): abordaron el desempeño docente en la sociedad actual desde una perspectiva integral, considerando las normativas internacionales y nacionales, teorías pedagógicas y criterios para evaluar la práctica docente. A través de una revisión sistemática concluyeron que los docentes deben ser capaces de adaptar su práctica pedagógica a las necesidades del contexto, innovar con el uso de tecnologías y promover aprendizajes que favorezcan el desarrollo social.

La tabla 1 presenta una síntesis estructurada de los 10 estudios principales analizados en la revisión sistemática sobre liderazgo docente en educación superior.

Tabla 1. Resumen de artículos incluidos

Tema	Autor	Contribución	Fuente
Liderazgo educativo: Principales tendencias en investigación formativa.	Burbano, Ruiz y Guzmán, (2023b).	Marcos teóricos y tácticas para optimizar la administración y la instrucción, potenciando el impacto positivo de los profesores en el proceso de aprendizaje y el crecimiento institucional.	<i>Edu Review. International Education and Learning Review.</i>
Influencia del liderazgo académico en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la facultad de ingeniería, Universidad de la Serena, Chile.	Cabana, Cortés y Coll (2022b).	Construcción de un entorno educativo que incentive y involucre a los alumnos, permitiendo a los profesores, a través de su liderazgo, propiciar experiencias que promuevan una comprensión profunda y la implementación de conocimientos en situaciones reales.	Estudios Pedagógicos (Valdivia).
Un acercamiento al rol del liderazgo docente.	Cueva-Pérez, Ortega-Cabrejos y Medina-Carbajal	Ayuda a identificar cómo los docentes pueden influir positivamente en el entorno académico y fomentar una cultura de aprendizaje colaborativo	Revista Científica de la UCSA.

Artículo Original / Original Article

	(2022b).	e inclusivo.	
Liderazgo en instituciones de educación superior: Un análisis a través de <i>Bibliometrix R</i> .	Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce, Bernasconi y Muñoz-Fritis (2021b).	Promueve la innovación, la cooperación y el aprendizaje relevante, generando un ambiente educativo que promueva el desarrollo intelectual y laboral.	Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería.
Evaluación basada en competencias en educación superior.	Menzala-Peralta y Ortega-Menzala (2023b).	Destrezas prácticas como y socioemocionales de los alumnos. Este método garantiza que los egresados estén listos para afrontar los retos del ámbito laboral y aportar al crecimiento de su ambiente laboral y social.	Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación.
El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas.	Rosales-Yépez, Montes-Miranda y Figueroa-Gutiérrez (2020b).	Impulsa un liderazgo eficaz que promueva la cooperación, la innovación y la correcta administración de recursos, lo cual favorece el éxito académico y el crecimiento multidisciplinario de los alumnos.	Revista Espacios.
Las habilidades sociales en la vida universitaria.	Quispe, Ortega y Navarro (2023b).	habilidades esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, facilitando su adaptación al entorno social y profesional, y contribuyendo a su éxito en el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.	Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación.
Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático.	Espinoza y Gallegos, (2020b).	Las habilidades blandas, como la comunicación, la empatía, la adaptabilidad y el trabajo en equipo,	Revista Científica UISRAEL.
Liderazgo docente universitario en los modelos del sistema gestión universitario, explorando enfoques.	Palacios, Tarifeño y Gallegos (2023b).	Capacidad de los profesores para guiar, motivar y apoyar a los estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo.	Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación.
Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano.	Esquerre y Pérez (2021b).	Integra nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza, gestiona la diversidad en el aula y garantiza la motivación y el compromiso de los estudiantes.	Revista Educación.

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 1 sirve como un compendio organizado de la literatura revisada, permitiendo identificar patrones y tendencias en la investigación sobre liderazgo docente en educación superior. Destaca aspectos como la importancia de la construcción de entornos educativos motivadores, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la promoción del aprendizaje colaborativo y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras

4. Discusión

Los resultados analizados ofrecen una visión multifacética del liderazgo docente en la educación superior, destacando su importancia para el mejoramiento de la calidad educativa, el rendimiento académico y la formación integral de los estudiantes. La evidencia sugiere que un enfoque holístico que integre competencias disciplinares, habilidades blandas y prácticas inclusivas

puede potenciar significativamente el impacto del liderazgo docente en el contexto universitario.

Sin embargo, también se identifican áreas de mejora y líneas de investigación futuras que podrían contribuir a una comprensión más profunda y aplicada de este fenómeno. El desafío para las instituciones de educación superior radica en crear las condiciones organizacionales y pedagógicas que permitan el florecimiento de un liderazgo docente efectivo, adaptativo e inclusivo, capaz de responder a las demandas cambiantes del siglo XXI.

5. Conclusiones

El análisis sistemático realizado permite concluir que el liderazgo docente constituye un elemento fundamental para la transformación educativa en el contexto universitario actual. Los hallazgos revelan que, para potenciar la calidad educativa en el siglo XXI, los docentes deben trascender la mera transmisión de contenidos disciplinares, asumiendo roles de liderazgo que integren competencias sociales, habilidades blandas y prácticas inclusivas.

La investigación demuestra que el liderazgo educativo efectivo genera ambientes de aprendizaje colaborativo y significativo, donde los estudiantes desarrollan no solo competencias académicas, sino también habilidades socioemocionales esenciales para su futuro profesional. Particularmente relevante resulta el hallazgo de que la disposición profesional del docente y su capacidad para ejercer un liderazgo transformador influyen directamente en la aceptación y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

El presente estudio aporta al campo educativo al evidenciar que los modelos de liderazgo inclusivo en la docencia universitaria promueven el sentido de pertenencia y la participación activa de los estudiantes, aspectos clave para la construcción de comunidades de aprendizaje dinámicas y equitativas. Asimismo, se destaca la importancia de fortalecer en los docentes capacidades comunicativas efectivas, empatía y adaptabilidad como

competencias fundamentales para responder a los desafíos de la educación superior contemporánea.

Entre las limitaciones de esta investigación, cabe señalar la heterogeneidad de contextos universitarios analizados, lo que puede dificultar la generalización de algunos hallazgos. Adicionalmente, se observa que, si bien existe consenso sobre la importancia del liderazgo docente, persisten diferencias significativas en los enfoques para su implementación y evaluación, particularmente en lo relativo a la integración de tecnologías educativas y la atención a la diversidad en el aula.

Para futuras investigaciones, resulta pertinente profundizar en el desarrollo de modelos específicos de formación en liderazgo para docentes universitarios, así como en la evaluación sistemática del impacto de diferentes estilos de liderazgo en contextos educativos diversos. Asimismo, sería valioso explorar la interrelación entre liderazgo docente, cultura institucional y políticas educativas como factores determinantes para la transformación de la educación superior.

La evidencia presentada confirma que el liderazgo docente constituye un catalizador para la innovación pedagógica, la inclusión educativa y la formación integral de profesionales capaces de responder a las complejas demandas sociales y laborales del siglo XXI. Este liderazgo, cuando se ejerce desde una perspectiva transformadora e inclusiva, tiene el potencial de convertir las instituciones de educación superior en verdaderos espacios de transformación personal y social.

6. Referencias

Acosta, D., & Ponce, E. (2019). **Estilos de liderazgo en la educación superior**. *Conrado*, 15(68), 175-179, e-ISSN: 1990-8644. Cuba: Editorial Universo Sur.

Anticona-Valderrama, D., Risco, M., Rivas, A., Saldivar, N., Mendoza, M.,

- Garcia, M., & Serna-Landivar, J. (2023). **Effectiveness of transformational leadership for the development of good teaching practice.** *Digital Object Identifier*, 4(6), 1-7, e-ISSN: 2414-6390. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.18687/LEIRD2023.1.1.257>
- Bravo, C., Medina, K., Daquilema, V., Tipan, E., & Palacios, D. (2023). **Reflexiones sobre la influencia de liderazgo educativo en el rendimiento académico.** *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 8812-8827, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9550
- Bravo-Villa, N., López-Mora, G., Acuña-Flores, C., Jara-Aguilera, I., & Núñez-Candía, H. (2023). **Habilidades personales en liderazgo inclusivo de docentes de educación diferencial en contextos no convencionales, región de la Araucanía, Chile.** *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 89-101, e-ISSN: 0718-7378. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200089>
- Burbano, H., Ruiz, P., & Guzmán, L. (2023a,b). **Liderazgo educativo: Principales tendencias en investigación formativa.** *Edu Review. International Education and Learning Review*, 11(2), 173-186, e-ISSN: 2695-9917. Recuperado de: <https://doi.org/10.37467/revedu.v11.3899>
- Cabana, S., Cortés, F., & Coll, O. (2022a,b). **Influencia del liderazgo académico en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la facultad de ingeniería, Universidad de la Serena, Chile.** *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 117-134, e-ISSN: 0718-0705. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300117>
- Coronado, J., Baldeos, L., Ramos, S., Lioo, F., & Neri, A. (2023). **Programa de liderazgo transformacional y su impacto en la cultura organizacional: caso Municipalidad Provincial de Huaura (Perú).** *Suma de Negocios*, 14(31), 95-101, e-ISSN: 2215-910X. Recuperado

de: <https://doi.org/10.14349/sumneg/2023.V14.N31.A1>

Cueto, E. (2020). **Investigación Cualitativa.** *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1-2, e-ISSN: 0719-5761. Recuperado de:

<https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>

Cueva-Pérez, G., Ortega-Cabrejos, M., & Medina-Carbajal, R. (2022a,b). **Un acercamiento al rol del liderazgo docente.** *Revista Científica de la UCSA*, 9(3), 72-84, e-ISSN: 2409-8752. Recuperado de:

<https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.03.072>

Echeverría, S. (2024). **Liderazgo educativo en el desempeño de los docentes.** Trabajo Especial de Grado. Ecuador: Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Espinoza, M., & Gallegos, D. (2020a,b). **Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático.** *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 39-56, e-ISSN: 2631-2786. Recuperado de:

<https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>

Esquerre, L., & Pérez, M. (2021a,b). **Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano.** *Revista Educación*, 45(2), 593-614, e-ISSN: 2215-2644. Recuperado de:

<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.** ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.

Idrobo, P., Cueva, F., & Rueda, I. (2018). **El liderazgo y la comunicación, competencias fundamentales para un director de proyectos.** *Economía y Negocios*, 9(1), 1-14, e-ISSN: 2602-8050. Ecuador: Universidad UTE.

Maldonado, I., Morocho, H., Maldonado, G., & Cuenca, K. (2022). **Discriminación del docente de género masculino en educación**

inicial. *Ciencia Latina*, 6(5), 72-90, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de:

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2909

Menzala-Peralta, C., & Ortega-Menzala, E. (2023a,b). **Evaluación basada en competencias en educación superior.** *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 836-851, e-ISSN: 2616-7964. Recuperado de:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.558>

Ordoñez, J., León, F., & Bustamante, J. (2024). **Experiencias docentes en la enseñanza de Física.** *Educare et Comunicare*, 11(2), 80-90, e-ISSN: 2312-9018. Recuperado de:

<https://doi.org/10.35383/educare.v11i2.724>

Palacios, R., Tarifeño, M., & Gallegos, A. (2023a,b). **Liderazgo docente universitario en los modelos del sistema gestión universitario, explorando enfoques.** *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1989-2005, ISSN: 2616-7964. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.644>

Pardal-Refoyo, J., & Pardal-Peláez, B. (2020). **Anotaciones para estructurar una revisión sistemática.** *Revista ORL*, 11(2), 155-160, e-ISSN: 2444-7986. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/orl.22882>

Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Bernasconi, A., & Muñoz-Fritis, C. (2021a,b). **Liderazgo en instituciones de educación superior: Un análisis a través de Bibliometrix R.** *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 29(3), 472-486, e-ISSN: 0718-3305. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052021000300472>

Querevalú, M. (2023). **Estudio de caso sobre el liderazgo pedagógico en escuelas públicas peruanas.** *Revista Científica Pakamuros*, 11(2), 49-71, e-ISSN: 2522-3240. Recuperado de: <https://doi.org/10.37787/8x2nch74>

Quispe, A., Ortega, O., & Navarro, B. (2023a,b). **Las habilidades sociales en**

la vida universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1387-1398, e-ISSN: 2616-7964. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.599>

Reyna, A., Montes, J., & Pérez, P. (2021). **Liderazgo transformacional: un aporte a la motivación del estudiante universitario.** *UCV-HACER Revista de Investigación y Cultura*, 10(3), 33-41, e-ISSN: 2414-8695. Recuperado de: <https://doi.org/10.18050/RevUCVHACER.v10n3a4>

Rojas, C., Pongo, O., Huaman, F., & Orosco, J. (2023). **Liderazgo inclusivo como elemento clave del desarrollo educativo.** *Rvg. Revista Venezolana de Gerencia*, 28(9), 114-129, e-ISSN: 2477-9423. Recuperado de: <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.8>

Roman, A. (2023). **Liderazgo transformacional y desempeño docente en una institución educativa, Catacaos, Piura, 2023.** Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.

Rosales-Yépez, A., Montes-Miranda, A., & Figueroa-Gutiérrez, V. (2020a,b). **El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas.** *Revista Espacios*, 41(33), 105-118, e-ISSN: 0798-1015. Venezuela: Grupo Editorial Espacios GEES, 2021, C.A.

Salazar, G. (2022). **Liderazgo docente y calidad transformadora en una institución de educación superior de Trujillo.** Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.

Salinas-Navarro, D., Da Silva-Ovando, A., Mejía-Argueta, C., & Chong, M. (2022a,b). **Reflexiones desde la práctica docente: experiencias de aprendizaje para la educación en Ingeniería Industrial en la pospandemia.** *Apuntes*, 49(92), 151-182, e-ISSN: 2223-1757. Recuperado de: <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1745>

Sarmiento-Barros, M. (2024). **Desarrollo de liderazgo y su impacto en la cultura organizacional.** *MQRInvestigar*, 8(2), 1820-1841, e-ISSN: 2588-0659. Recuperado de:

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.1820-1841>

- Soto, O., Mogollón, R., Caruajulca, E., Atoche, L., & Mestanza, C. (2024). **Soft skills and work environment program.** *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(especial), 18-26, e-ISSN: 2542-3401. Retrieved from: <https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.768>
- Sotomayor, P., Muñoz, J., Martínez, P., & Araya, A. (2020). **Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos.** *Comuni@cción*, 11(1), 5-15, e-ISSN: 2226-1478. Recuperado de: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>
- Valdés, R. (2022). **Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos.** *Zona Próxima*, 36, 4-27, e-ISSN: 2145-9444. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Vásquez, S. (2019). **Acompañamiento pedagógico en aula y liderazgo docente en el nivel primario.** Tesis. Perú: Universidad Antonio Ruíz de Montoya.
- Vera, M., Mendoza, A., & Beltrán, L. (2024). **Intervención de la motivación docente en el logro de los objetivos de aprendizaje: Percepción de los docentes.** *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 17(50), 1-20, e-ISSN: 0718-5693. Recuperado de: <https://doi.org/10.35588/yf2bcy02>
- Wall, J., Toro, D., & Nagari, B. (2021). **Competencias educativas en la modalidad virtual docentes, discentes, y el mundo laboral.** *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 8(2), 5-16, e-ISSN: 2409-1537. Recuperado de: <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2021v8n2.001>

Rubén Darío Ruiz Andaluze-mail: rruizand@ucvvirtual.edu.pe

Nacido en Vinces, Los Ríos, Ecuador, el 30 de junio del año 1979. Licenciado en Economía por la Universidad de Guayaquil (UG); Máster en Economía con Mención en Desarrollo Rural por la Universidad de Guayaquil (UG); Discente del Doctorado en Educación por la Universidad César Vallejo (UCV), sede en Piura, Perú; Docente de tiempo completo Universidad de Guayaquil (UG), Facultad de comunicación Social; Programas de formación en *Branding Digital*, Diseño y aplicación de rúbricas en la evaluación universitaria, Metodologías activas en el aula universitaria, Transformación de la educación superior con inteligencia artificial, Andragogía y didáctica del docente universitario, Estrategias didácticas para la Educación andragógica, Educación superior y docencia universitaria, Estrategias de Desarrollo de Competencias Investigativas en Estudiantes de Educación Superior.

Hugo Enrique Troya Félix
e-mail: htroyaf@unemi.edu.ec



Nacido en Vinces, Los Ríos, Ecuador, el 7 de noviembre del año 1988. Licenciado en Educación Básica por la Universidad de Guayaquil (UG); Magister en Tecnología e Innovación Educativa por la Universidad Casa Grande (UCG), Ecuador; Discente del Doctorado en Educación por la Universidad César Vallejo (UCV), sede en Piura, Perú; Docente a tiempo completo de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Facultad de Educación; Docente y coordinador de área a medio tiempo de la Unidad Educativa Bilingüe “Jefferson de Guayaquil”, Ecuador.

Actividades Lúdico-Pedagógicas para la Lateralidad en Niños de 3 a 5 Años: Una Revisión Sistémica

Autoras: Anita Cecilia González Cárdenas

Universidad de Innovación e Investigación de México, **UIIX**

anitac.gonzalez@educacion.gob.ec

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0001-9820-9237>

Ninfa Elizabeth Pacha Chipantiza

Universidad de Innovación e Investigación de México, **UIIX**

ninfa.pacha@educacion.gob.ec

Ambato, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0000-4425-4588>

Resumen

El desarrollo de la lateralidad en niños de educación inicial constituye un aspecto fundamental para el correcto desarrollo motor y cognitivo. Este estudio presenta una revisión sistemática sobre actividades lúdico-pedagógicas efectivas para fortalecer la lateralidad en infantes de 3 a 5 años. La metodología empleada siguió los lineamientos PRISMA, mediante un enfoque cualitativo descriptivo de carácter bibliográfico, analizando publicaciones del periodo 2018-2024 en bases de datos como *Google Scholar*, Dialnet, SciELO y Redalyc. De 120 artículos identificados inicialmente, se seleccionaron 9 que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos. Los resultados destacan diversas intervenciones efectivas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, danza, música tradicional, juegos con balón, dinámicas al aire libre y canciones infantiles que promueven el desarrollo coordinativo y la dominancia lateral. La investigación revela que estas actividades no solo potencian la lateralidad, sino que también contribuyen al desarrollo social y emocional de los infantes. Se concluye que las actividades lúdico-pedagógicas constituyen herramientas metodológicas significativas para estimular la lateralidad en edades tempranas, siendo fundamental adaptar las intervenciones a las características individuales de cada niño, reconociendo la diversidad en los patrones de dominancia lateral.

Palabras clave: educación preescolar; desarrollo motor; lateralidad; actividades lúdicas; educación por el movimiento.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Cómo citar este artículo:

González, A., & Pacha, N. (2025). **Actividades Lúdico-Pedagógicas para la Lateralidad en Niños de 3 a 5 Años: Una Revisión Sistémica.** *Revista Científica*, 10(35), 194-212, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.9.194-212>

Fecha de Recepción:

24-08-2024

Fecha de Aceptación:

11-01-2025

Fecha de Publicación:

05-02-2025

Fun-Educational Activities for Laterality in Children Aged 3 to 5 Years: A Systematic Review

Abstract

The development of laterality in early childhood education constitutes a fundamental aspect for proper motor and cognitive development. This study presents a systematic review of effective ludic-pedagogical activities to strengthen laterality in children aged 3 to 5 years. The methodology followed PRISMA guidelines, through a qualitative descriptive bibliographic approach, analyzing publications from 2018-2024 in databases such as Google Scholar, Dialnet, SciELO, and Redalyc. From 120 articles initially identified, 9 were selected that met the established inclusion criteria. The results highlight various effective interventions such as Project-Based Learning, dance, traditional music, ball games, outdoor activities, and children's songs that promote coordinative development and lateral dominance. The research reveals that these activities not only enhance laterality but also contribute to children's social and emotional development. It is concluded that ludic-pedagogical activities constitute significant methodological tools to stimulate laterality at early ages, being essential to adapt interventions to the individual characteristics of each child, recognizing diversity in lateral dominance patterns.

Keywords: preschool education; motor development; laterality; recreational activities; movement education.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical methods.

How to cite this article:

González, A., & Pacha, N. (2025). **Fun-Educational Activities for Laterality in Children Aged 3 to 5 Years: A Systematic Review**. *Revista Científica*, 10(35), 194-212, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.9.194-212>

Date Received:
24-08-2024

Date Acceptance:
11-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

El desarrollo de las habilidades coordinativas y la lateralidad en los escolares son cruciales desde el nivel inicial y a lo largo de su vida. Esto se refleja para su futura en su manera de caminar, moverse y relacionarse con su entorno, tanto en el ámbito laboral y escolar.

Este estudio ofrece una revisión exhaustiva de los métodos más eficaces para evaluar la lateralidad en niños escolarizados, complementada con una propuesta de juegos y dinámicas diseñadas específicamente para potenciar su desarrollo en infantes de 3 a 5 años. La investigación constituye una herramienta valiosa para educadores de nivel inicial que buscan fortalecer capacidades fundamentales como la coordinación motriz y la definición de la dominancia lateral, elementos cruciales en el desarrollo psicomotor temprano.

En conformidad con investigaciones recientes, la lateralidad constituye un comportamiento neuromotor fundamentalmente vinculado al desarrollo neurológico y bajo control cerebral. Este concepto se refiere a la tendencia natural a utilizar con mayor frecuencia y eficacia un lado del cuerpo sobre el otro, facilitando la adquisición progresiva de tres relaciones espaciales esenciales: el patrón homolateral (mismo lado), el cruzado (lado opuesto) y en espejo (simetría bilateral). Esta organización neurológica nos conduce a la comprensión integral del eje corporal como elemento estructurante en el desarrollo psicomotor infantil (Prado, González y Prado, 2017).

Así mismo, la lateralidad como expresa Ramírez (2019a): se refiere al predominio funcional de uno de los hemisferios cerebrales, ya sea el derecho o el izquierdo, por tanto, las personas pueden clasificarse como diestros o zurdos, según la preferencia que manifiestan en el uso de la mano, el pie, el oído o el ojo. Durante los primeros años de escolaridad, es fundamental que los educadores implementen actividades que involucren tanto las manos como los pies, promoviendo así la activación de ambos hemisferios cerebrales y lo que facilita la adquisición de la lateralidad.

En la misma línea, Rosero (2022a): exterioriza que los niños tienden a usar de manera involuntaria una mano, pie, ojo u oído más que el otro, lo cual es resultado de su desarrollo en la lateralidad. Esta inclinación que todos experimentamos por utilizar un lado del cuerpo para realizar una actividad está influenciada en gran medida por factores genéticos y por la estimulación externa que reciben. Para Pita y Briones (2023a): es importante destacar que la lateralidad debe evaluarse desde que el niño comienza la educación inicial, en el momento de observar sus actividades diarias porque es aquí donde pueden surgir confusiones, como lateralidades cruzadas, indefinidas o ambidiestras.

Los educadores enfrentan desafíos significativos relacionados con el desarrollo motor y cognitivo de los estudiantes, factores que pueden comprometer su desempeño en actividades físicas y lúdicas. Estas dificultades se manifiestan principalmente como obstáculos en la coordinación de movimientos que requieren la participación de ambos lados del cuerpo, así como en la incapacidad para establecer claramente una dominancia lateral definida (diestra o zurda). Tales limitaciones constituyen barreras importantes que deben abordarse mediante intervenciones pedagógicas específicas durante las etapas tempranas del desarrollo infantil (Delgado, Acosta y Rojas, 2024).

La práctica psicomotriz como formulan Mérida-Serrano, Olivares-García y González-Alfáya (2018a): tiene como objetivo fomentar las diversas habilidades en los niños mediante la interacción del cuerpo con su entorno, siendo importante para determinar su lateralidad. En particular, busca lograr los siguientes objetivos: a). el autoconocimiento, la comprensión y el control personal; b). el entendimiento y la empatía hacia los demás; c). el conocimiento y la comprensión del entorno; y d). la comprensión de las relaciones entre uno mismo, los otros y el entorno. Igualmente, Sobalvarro y Camacho (2018a): indican que las habilidades motrices están relacionadas

con la organización y clasificación del movimiento, lo que permite considerar la motricidad como un conjunto integral en el desarrollo humano y, al mismo tiempo, como herramientas valiosas para otros tipos de aprendizaje.

En la actualidad el avance de la coordinación motriz como lo enuncian Carillo-Benítez, Bustos-Viviescas y Lozano-Zapata (2021a): especialmente en la niñez puede influir de manera considerable y beneficiosa en la estimulación, este proceso es fundamental para mejorar diversas habilidades, al fortalecer la coordinación y la lateralidad, se pueden potenciar otras áreas del aprendizaje y la actividad física.

En palabras de Lema, Guijarro y Ríos (2022a): los docentes deben llevar a cabo ejercicios que atiendan las necesidades corporales y laterales a través de actividades lúdicas como es el baile. Esta forma de expresión, que implica movimientos físicos y pasos de danza, fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas entre los niños, además, se considera una actividad artística y recreativa que potencia habilidades y destrezas, al despertar el interés por el arte y promoviendo capacidades autónomas, creativas e innovadoras. Es importante también reconocer que este aspecto es fundamental para el desarrollo lateral.

Al respecto, Hernández, Fernández, Calderón, Saucedo y Ortiz-Polo (2024a): dicen que el aparato locomotor está naturalmente estructurado para facilitar el movimiento y llevar a cabo diversas actividades. Por esta razón, se considera un aliado perfecto para promover una participación y el aprendizaje a través del juego. Este enfoque no solo incentiva el ejercicio físico, sino que también contribuye al desarrollo de conocimientos de manera lúdica.

El juego, para Miranda, Jeffers y Rey (2019): es fundamental en la socialización de los niños, ya que refleja su vida interior y les proporciona alegría, placer y satisfacción personal. Se sostiene que el juego, por sí mismo, ofrece todas las oportunidades para conectar la imaginación creativa con la acción constructiva. Además, se destaca que la actividad motriz fomenta

vínculos afectivos a través del juego y que la interacción entre los niños es la fuerza impulsora del desarrollo infantil.

Según Cervantes-Olivo (2022a): las actividades lúdico-pedagógicas en los niños en edad preescolar se enfocan en un proceso que es tanto dinámico como relevante, estas metodologías buscan hacer que el aprendizaje sea más interactivo y significativo especialmente en la coordinación y lateralidad, al integrar el juego en la enseñanza, se fomenta una experiencia educativa más enriquecedora.

Las estrategias lúdico-pedagógicas utilizadas son esenciales y eficaces para que los niños adquieran conceptos fundamentales, estas metodologías fomentan el aprendizaje a través del juego, la narración de experiencias y otras actividades, también, permiten a los pequeños expresar y justificar sus ideas de manera creativa. Desde la perspectiva de Cervantes-Olivo (2022b): este enfoque no solo enriquece el proceso educativo, sino que también estimula la imaginación y el pensamiento crítico.

En el análisis realizado por Vásconez-Tanquino y Aldas-Arco (2023a): las actividades lúdicas fomentan el desarrollo del pensamiento y la autoconfianza, al crear experiencias significativas. Además, estas actividades ayudan a los niños a enfrentar y resolver problemas que puedan surgir durante el juego, al participar en estas experiencias, los escolares no solo aprenden a pensar de manera crítica, sino que también fortalecen su capacidad para manejar desafíos.

En la investigación conducida por Hernández, Fernández, Calderón, Saucedo y Ortiz-Polo (2024b): cuando existe una participación en actividades que se conectan con la vida cotidiana, los niños pueden aplicar lo aprendido tanto dentro como fuera del juego, esto implica desarrollar estrategias coordinativas en el uso de su lado dominante que les ayuden a resolver problemas, ya sea de forma individual o en colaboración con otros. Al involucrarse en estas experiencias, los pequeños fortalecen sus hemisferios

cerebrales y fortalecen su lateralidad.

Asimismo, Córdova, Mendoza, Defáz y Bravo (2024a): manifiestan que las canciones se consideran una de las actividades lúdicas para el desarrollo de la lateralidad en niños de educación inicial que pueden promover la expresión artística y el desarrollo creativo en los niños, ya que les ofrecen una manera de comunicarse y expresarse, ya sea a través de la voz, la música, el movimiento, el ritmo o la actividad motora.

Sin embargo, en la actualidad en el contexto ecuatoriano y la mayoría de estos fundamentos teóricos y metodológicos acerca de las actividades lúdico-pedagógicas para el desarrollo de la lateralidad en los niños de 3 a 5 años, poco han sido abordados por las profesionales de Educación Inicial. Por lo anteriormente planteado, el postulado investigativo examina ¿cuál es la influencia de las actividades lúdico-pedagógicas en el desarrollo de la lateralidad en los niños de 3 a 5 años?.

De esta forma, se sustenta la necesidad de apoyar de manera efectiva el desarrollo de la lateralidad desde el contexto educativo, específicamente desde la actividades lúdico-pedagógicas, por ello se propone como objetivo de esta investigación analizar estudios sobre la lateralidad en niños de 3 a 5 años, a partir de necesidades y percepciones, al proponer actividades lúdico-pedagógicas que fortalezcan la lateralidad en niños de educación inicial.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El enfoque metodológico de esta investigación se fundamenta en un estudio cualitativo descriptivo de carácter bibliográfico, mediante una rigurosa revisión sistemática orientada a identificar y analizar actividades lúdico-pedagógicas eficaces para estimular el desarrollo de la lateralidad en niños de educación inicial entre 3 y 5 años. En este sentido, para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): esta metodología permite caracterizar detalladamente un grupo o población específica, buscando precisar sus rasgos distintivos y

destacar los elementos significativos del fenómeno estudiado, lo que facilita una comprensión integral del objeto de investigación.

Por lo anterior, se realizó una Revisión Sistemática (RS), para ello, se tuvo en cuenta los lineamientos sugeridos por la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Page, et al., 2021a); que facilitó la estructuración de esta revisión (Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman, 2009).

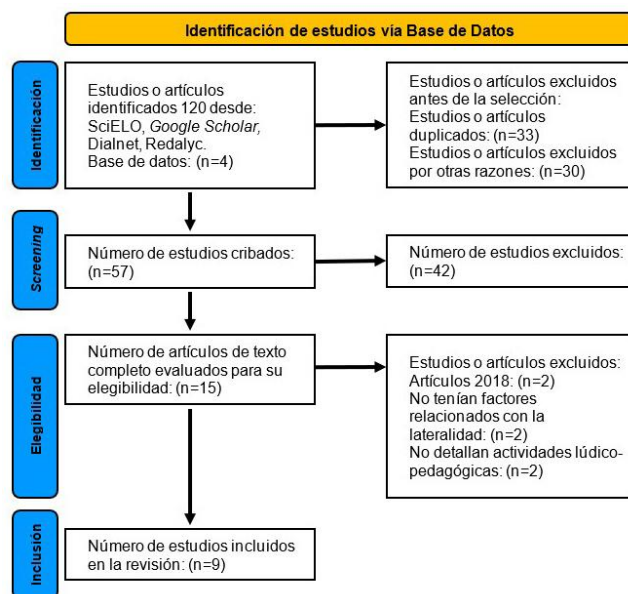
2.1. Estrategia de búsqueda

Se aplicó la metodología de búsqueda a partir de las categorías de lateralidad relacionados con el actividades lúdico-pedagógicas y desarrollo motriz en educación inicial. Como fuente de información, se utilizaron trabajos completos publicados en las bases de datos enfocándose en el uso de la búsqueda avanzada en *Google Scholar*, Dialnet, SciELO, Redalyc, que están entre las plataformas de primer orden, que facilitan publicaciones de impacto y relevancia científica de todo el mundo.

La investigación bibliográfica se ejecutó de manera sistemática durante el sexenio 2018-2024, implementando estrategias de búsqueda que incorporaron combinaciones terminológicas en inglés vinculadas directamente con la temática central. Para optimizar los resultados, se emplearon los operadores booleanos “AND” y “OR”, permitiendo la articulación efectiva de conceptos fundamentales como “lúdico-pedagógicas”, “lateralidad” y “motricidad”.

Esta metodología rigurosa garantizó la obtención de referencias académicas actualizadas y pertinentes para el marco teórico del estudio. Las bases de datos y los artículos encontrados, descartados y seleccionados se muestran mediante la figura 1. diagrama de PRISMA (Page, et al., 2021b).

Figura 1. Diagrama de flujo de búsqueda y de selección de estudios.



Fuente: Los Autores (2024).

La revisión sistemática inicial en bases de datos para el período 2018-2024 arrojó 120 artículos provenientes de cuatro repositorios académicos reconocidos. En el proceso de depuración, se descartaron 33 publicaciones por duplicidad y 30 por inaccesibilidad al texto íntegro. De los 57 estudios preseleccionados, tras examinar títulos y resúmenes, se excluyeron 42 por no enfocarse en población infantil de nivel inicial.

La evaluación exhaustiva de los 15 artículos restantes condujo a la eliminación de 6 adicionales debido a: publicación anterior a 2018 (2), ausencia de relación directa con lateralidad (2) e insuficiente descripción de actividades lúdico-pedagógicas para el rango etario de 3 a 5 años (2). Posteriormente, solo 9 investigaciones cumplieron todos los criterios de inclusión, evidenciando que el riguroso proceso de filtrado redujo aproximadamente en un 90% el corpus documental inicialmente identificado.

3. Resultados

Los hallazgos de las investigaciones se analizaron de manera cualitativa con el objetivo de reconocer la conceptualización teórica y los datos de cada estudio. Esto permitió determinar las actividades lúdicas más efectivas para el desarrollo de la lateralidad en escolares.

Los datos recogidos de cada artículo fueron organizados con la siguiente información: 1. Autor/año, 2. Título de la publicación, 3. Nombre de la Revista, 4. Descripción de la metodología de investigación, 5. Actividades para desarrollar la lateralidad. En un primer momento, se identificaron 120 artículos, de los cuales 9 cumplían con los criterios de inclusión y se presentaron en la tabla 1.

Tabla 1. Estudios sobre actividades lúdico-pedagógicas para el desarrollo de la lateralidad.

N.º	Autor/Año	Título Publicación	Revista	Descripción de la metodología	Actividades para desarrollar la lateralidad
1	Mérida-Serrano, Olivares-García y González-Alfaya (2018b).	Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil.	Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación.	Ficha de Observación y escucha; Memorias de reflexión Metodología cualitativa a través de una triangulación metodológica.	* Aprendizaje Basado en Proyectos ABP en Educación Infantil; * En el ABP, al ser una metodología activa y vivencial, es el alumnado el centro de exploración de los nuevos aprendizajes.
2	Sobalvarro y Camacho (2018b).	El aprendizaje de la noción de objeto según la forma en niños de educación preescolar: Propuesta geometría en movimiento.	Revista Educación.	Entrevista; Análisis de documentos y los talleres; Metodología Mixta.	* Juegos dirigidos al desarrollo de habilidades motrices (actividad tónico postural, esquema corporal, desplazamientos y lanzamientos).
3	Carillo-Benítez, Bustos-Viviescas y Lozano-Zapata (2021b).	Efectos de un programa de actividades lúdico-pedagógicas en la coordinación motora en escolares de 6 a 9 años en la Institución Educativa Marino Ospina Rodríguez de la ciudad de Cúcuta.	Mundo Fesc.	Programa de actividades; Metodología cuantitativa.	* Programa de actividades lúdico-pedagógicas sobre la coordinación motora en escolares de 6 a 9 años.
4	Lema, Guijarro y Ríos (2022b).	La danza y su incidencia en el desarrollo de la lateralidad en niños 4 a 6 años.	Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar.	Ficha de observación; Enfoque cualitativo con Atlas.ti.	* Danza al involucrar la parte lúdica, dinámica y divertida que involucra movimientos del cuerpo asociadas a la dominancia lateral, coordinación, control y postura corporal.
5	Rosero (2022b).	El desarrollo de la lateralidad en el aprendizaje de los niños de edad inicial.	Reincisol. Revista de Investigación Científica y Social.	Ficha de observación; Entrevista; Metodología mixta.	* Músicas tradicionales en pueblos ancestrales; * Baile folclórico con movimiento de pies coordinado.
6	Vásconez-Tanquino y Aldas-Arco (2023b).	Actividades lúdicas para mejorar la coordinación y lateralidad en escolares de básica superior.	MQRInvestigar.	Test de lateralidad de Harris; Enfoque cuantitativo.	* Propuesta de actividades lúdicas: 1. La pelota caliente (lanzar y atrapar); 2. Saltar la serpiente (línea o cuerda sobre el piso); 3. El piso es lava; 4. Reconociendo mi cuerpo; 5. El cono caliente (Tocar los conos).
7	Pita y Briones (2023b).	Actividades con balón para mejorar la lateralidad de los estudiantes de 8 a 10.	Polo del Conocimiento: Revista científico – profesional.	Test Harris; Enfoque mixto.	* El juego con el balón, ya que les exige moverse de un lado para el otro, aportando a la coordinación general de todo el cuerpo.

Artículo Original / Original Article

8	Hernández, Fernández, Calderón, Saucedo y Ortiz-Polo (2024c).	Comparación de intervenciones tradicionales versus intervenciones lúdico pedagógicas como alternativa para la educación nutricional y actividad física en niños.	Educación y Salud. Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.	Revisión bibliográfica.	* Dinámicas como juegos al aire libre, juegos de mesa contribuyen a la mejora de la comprensión y coordinación.
9	Córdova, Mendoza, Defáz y Bravo (2024b).	Canciones infantiles para el desarrollo de la lateralidad en la inteligencia espacial.	Prometeo Conocimiento Científico.	Revisión documental; Observación; Entrevista; Proyecto Factible.	* Cancionero infantil para el desarrollo de la lateralidad en la inteligencia espacial, permite resaltar la importancia de la lateralidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, también en la aplicación de estrategias basadas en la metodología juego-trabajo.

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 1 evidencia estudios relevantes sobre el desarrollo de la lateralidad en la infancia, destacando las metodologías empleadas en cada investigación y las actividades propuestas para fomentar este aspecto crucial del desarrollo motor.

Los artículos con enfoque cualitativo que a continuación se citan sobre el desarrollo de la lateralidad en la infancia se centran en comprender las experiencias y percepciones de los niños a través de metodologías que priorizan la observación y la reflexión. Autores como Mérida-Serrano, Olivares-García y González-Alfáya (2018c): destacan la importancia del aprendizaje basado en proyectos, donde los niños son protagonistas de su proceso educativo, permitiendo explorar conceptos a través de su propio cuerpo.

De esta forma, Lema, Guijarro y Ríos (2022c): enfatizan cómo la danza, como actividad lúdica, promueve la coordinación y el control corporal, impactando positivamente en la lateralidad. Este enfoque también incluye estudios como el de Rosero (2022c): que combina observaciones y entrevistas para investigar el efecto de actividades musicales en el movimiento coordinado. Conjuntamente, Córdova, Mendoza, Defáz y Bravo (2024c): resaltan el papel de las canciones infantiles en el desarrollo de la lateralidad.

Por otro lado, los artículos con enfoque cuantitativo en este estudio se caracterizan por la aplicación de métodos estadísticos y mediciones objetivas para evaluar el impacto de diversas intervenciones educativas. Estudios como el de Carillo-Benítez, Bustos-Viviescas y Lozano-Zapata (2021c): que analizan

los efectos de programas lúdico-pedagógicos en la coordinación motora en niños, proporcionan datos empíricos que respaldan la efectividad de estas actividades en el desarrollo de la lateralidad. En esta misma línea argumentativa, Vásconez-Tanquino y Aldas-Arco (2023c): implementan pruebas cuantitativas para medir la lateralidad en escolares, utilizando juegos dinámicos que involucran movimientos específicos, lo que permite establecer correlaciones entre la práctica lúdica y la mejora en la lateralidad.

Los artículos con enfoque mixto presentaron elementos de los enfoques cualitativo y cuantitativo, permitiendo una comprensión más integral del fenómeno. Los estudios de Sobalvarro y Camacho (2018c): integran encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas para evaluar la efectividad de programas educativos en la mejora de la lateralidad.

Ampliando este concepto, Pita y Briones (2023c): utilizaron un enfoque mixto con pruebas de lateralidad, resaltando que los juegos con balón requieren movimientos laterales, mejorando así la coordinación general. Esta metodología permite identificar patrones y relaciones que podrían pasar desapercibidos al utilizar un solo enfoque.

Estos hallazgos muestran la variedad de métodos para desarrollar la lateralidad en la infancia. Las actividades como la danza, juegos y canciones son efectivas para fomentar la lateralidad y coordinación, creando un ambiente educativo interactivo y participativo esencial para el crecimiento escolar integral.

4. Discusión

La revisión de los hallazgos permitió establecer las principales actividades para desarrollar la lateralidad en niños de 3 a 5 años, si bien existen varias investigaciones enfocadas en la lateralidad las que se presentan aquí son las que se centran y se relacionan más para trabajar en los niños de educación inicial, de acuerdo con Ramírez (2019b); la lateralidad es importante

para el aprendizaje de aspectos básicos como la lectura, escritura, coordinación y otros lo que esto es indispensable trabajar en los primeros años en este caso en el nivel inicial, como lo expresan Córdova, Mendoza, Defáz y Bravo (2024d); para fortalecer la lateralidad es necesario trabajar con diferentes actividades lúdico-pedagógicas enfocadas en los niños de 3 a 5 años, estas actividades permiten a los niños mejorar su coordinación, lateralidad, inteligencia espacial entre otras.

Al mismo tiempo, esta revisión sistemática sugiere que las actividades lúdicas, como la música, bailes culturales, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) juegos con el balón, ejercicios de coordinación y dinámicas, no solo ayudan a los niños a desarrollar su lateralidad, sino que también contribuyen a su desarrollo social y emocional. Estas actividades permiten a los niños explorar su entorno, experimentar con diferentes movimientos y, a su vez, establecer conexiones entre sus experiencias físicas y cognitivas.

Otro aspecto relevante es la integración de la lateralidad en la mayoría de las actividades en la escuela, como mencionan Carillo-Benítez, Bustos-Viviescas y Lozano-Zapata (2021d): también aplicar las estrategias pedagógicas que incorporan juegos que requieren el uso de ambas manos, como la manipulación de objetos, la pintura o la construcción, pueden ser particularmente efectivas. Estas diversas acciones promueven la lateralidad y también fomentan la creatividad y la resolución de problemas.

5. Conclusiones

La presente revisión sistemática evidencia que las actividades lúdico-pedagógicas constituyen un pilar fundamental en el desarrollo de la lateralidad en niños de 3 a 5 años, representando una herramienta metodológica significativa que trasciende el mero desarrollo motor para impactar positivamente en las dimensiones cognitiva, social y emocional. Los hallazgos revelan que intervenciones estructuradas como el Aprendizaje Basado en

Proyectos (ABP), la danza, el cancionero infantil y los juegos dirigidos favorecen no solo la consolidación de la dominancia lateral, sino también la adquisición de habilidades coordinativas esenciales para el desarrollo integral.

Estos resultados son útiles en contextos educativos iniciales, donde los docentes pueden aplicar actividades para mejorar la lateralidad. Es crucial personalizar estas intervenciones según las características de cada niño. La diversidad en la lateralidad (zurdo, diestro, cruzada o ambidiestro) no limita el desarrollo integral, sino que requiere enfoques pedagógicos específicos.

En comparación con investigaciones anteriores que abordaban la lateralidad desde perspectivas principalmente correctivas, nuestro estudio aporta un enfoque preventivo y potenciador, centrándose en actividades que estimulan naturalmente este proceso en etapas tempranas del desarrollo. Esta visión contrasta con paradigmas tradicionales que consideraban las variaciones en la lateralidad como déficits, promoviendo en cambio una perspectiva que valora la diversidad en los patrones de dominancia lateral.

Se identifican como limitaciones metodológicas de este estudio la heterogeneidad en los instrumentos de evaluación utilizados en las investigaciones analizadas, así como la escasez de estudios longitudinales que permitan valorar el impacto a largo plazo de estas intervenciones. No obstante, la triangulación de resultados provenientes de diferentes enfoques metodológicos (cualitativos, cuantitativos y mixtos) otorga solidez a las conclusiones obtenidas.

Para investigaciones futuras, resulta prioritario explorar la correlación entre el desarrollo de la lateralidad en educación inicial y el posterior desempeño académico en etapas escolares subsiguientes, particularmente en áreas como la lectoescritura y el razonamiento espacial. Asimismo, se recomienda profundizar en el diseño de programas de intervención específicos para contextos educativos con recursos limitados, así como investigar el papel de las tecnologías digitales como complemento a las actividades lúdico-

pedagógicas tradicionales en el desarrollo de la lateralidad.

Finalmente, las actividades lúdico-pedagógicas son una estrategia efectiva para desarrollar la lateralidad en niños de educación inicial. Su implementación sistemática contribuye a una formación integral. Reconocer la diversidad en los patrones de lateralidad y adaptar las intervenciones a las necesidades individuales es clave para una educación inclusiva que favorezca el desarrollo armónico de los niños en esta etapa.

6. Referencias

Carillo-Benítez, D., Bustos-Viviescas, B., & Lozano-Zapata, R. (2021a,b,c,d).

Efectos de un programa de actividades lúdico-pedagógicas en la coordinación motora en escolares de 6 a 9 años en la Institución Educativa Marino Ospina Rodríguez de la ciudad de Cúcuta. *Mundo Fesc*, 11(S2), 239-249, e-ISSN: 2216-0388. Recuperado de:

<https://doi.org/10.61799/2216-0388.972>

Cervantes-Olivo, C. (2022a,b). **Estrategias lúdico-pedagógicas para clasificar y disponer residuos sólidos generando cultura ecológica en primera infancia.** *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(2), 77-96, e-ISSN: 2542-3088. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v7i2.1840>

Córdova, J., Mendoza, V., Defáz, Y., & Bravo, J. (2024a,b,c,d). **Canciones infantiles para el desarrollo de la lateralidad en la inteligencia espacial.** *Prometeo Conocimiento Científico*, 4(1), 1-12, e-ISSN: 2953-4275. Recuperado de: <https://doi.org/10.55204/pcc.v4i1.e90>

Delgado, E., Acosta, D., & Rojas, G. (2024). **Actividades recreativas inclusivas en la clase de Educación Física, para estudiantes con trastorno de lateralidad.** *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(2), 1-20, e-ISSN: 1996-2452. Cuba: Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca.

- Hernández, M., Fernández, T., Calderón, Z., Saucedo, T., & Ortiz-Polo, A. (2024a,b,c). **Comparación de intervenciones tradicionales versus intervenciones lúdico pedagógicas como alternativa para la educación nutricional y actividad física en niños.** *Educación y Salud. Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 12(24), 53-65, e-ISSN: 2007-4573. Recuperado de: <https://doi.org/10.29057/icsa.v12i24.10986>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.** ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.
- Lema, L., Guijarro, J., & Ríos, D. (2022a,b,c). **La danza y su incidencia en el desarrollo de la lateralidad en niños 4 a 6 años.** *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 411-430, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2595
- Mérida-Serrano, R., Olivares-García, M., & González-Alfáya, M. (2018a,b,c). **Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil.** *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 329-336, e-ISSN: 1988-2041. España: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF).
- Miranda, D., Jeffers, B., & Rey, C. (2019). **El Juego Motriz en los Preescolares.** *Opuntia Brava*, 11(3), 188-198, e-ISSN: 2222-081X. Cuba: Universidad de Las Tunas.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). **Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement.** *PLOS Medicine*, 6(7), 1-6, e-ISSN: 1549-1676. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., ...

- & Moher, D. (2021a,b). ***The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews***. *Bmj*, 372(71), 1-9, e-ISSN: 1756-1833. Retrieved from: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pita, J., & Briones, Á. (2023a,b,c). **Actividades con balón para mejorar la lateralidad de los estudiantes de 8 a 10**. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 8(1), 567-586, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Coni.
- Prado, J., González, Y., & Prado, E. (2017). **Un Enfoque teórico práctico contemporáneo de la lateralidad en edades tempranas y escolares (Revisión)**. *Olimpia. Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(45), 113-127, e-ISSN: 1817-9088. Cuba: Universidad de Granma.
- Ramírez, A. (2019a,b). ***Laterality and reader process: correlational study***. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica*, 3(27), 105-117, e-ISSN: 2550-6862. Retrieved from: <https://doi.org/10.31876/er.v3i27.558>
- Rosero, S. (2022a,b,c). **El desarrollo de la lateralidad en el aprendizaje de los niños de edad inicial**. *Reincisol. Revista de Investigación Científica y Social*, 1(2), 1-19, e-ISSN: 2953-6421. Ecuador: Reincisol.
- Sobalvarro, L., & Camacho, M. (2018a,b,c). **El aprendizaje de la noción de objeto según la forma en niños de educación preescolar: Propuesta geometría en movimiento**. *Revista Educación*, 42(2), 554-572, e-ISSN: 2215-2644. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28195>
- Vásconez-Tanquino, E., & Aldas-Arco, H. (2023a,b,c). **Actividades lúdicas para mejorar la coordinación y lateralidad en escolares de básica superior**. *MQRInvestigar*, 7(1), 3180-3204, e-ISSN: 2588-0659. Recuperado de: <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.3180-3204>

Anita Cecilia González Cárdenas

e-mail: anitac.gonzalez@educacion.gob.ec



Nacida en Azogues, Ecuador, el 16 de febrero del año 1993. Graduada de Licenciada en Educación mención Educación Inicial y Parvularia en la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), sede Azogues; Magíster en Educación Inicial de la Universidad Técnica de Ambato (UTA), actualmente soy discente del Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Innovación e Investigación de México (UIIX); durante mi carrera profesional me he desempeñado como docente de Educación Inicial y preparatoria del Ministerio de Educación (MUNEDUC) alrededor de 10 años en la ZonaL 6, Distrito 03D01 perteneciente a la ciudad de Azogues; además he participado como ponente en diferentes congresos nacionales e internacionales con el objetivo de contribuir en el conocimiento académico.

Ninfa Elizabeth Pacha Chipantiza
e-mail: ninfa.pacha@educacion.gob.ec



Nacida en Ambato, Ecuador, el 29 de octubre del año 1991. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Informática y Computación en la Universidad Técnica de Ambato (UTA); además, poseo una maestría en Informática Educativa de la Universidad

Técnica de Ambato (UTA); soy docente de Educación Secundaria en la Unidad Educativa “Juan Benigno Vela”; trabajé durante tres años en la Universidad Técnica de Ambato (UTA) como auxiliar de laboratorio de computación y; actualmente, me desempeño como docente en el área de informática; en este momento soy discente del Doctorado en Educación e Innovación en la Universidad de Innovación e Investigación de México (UIIX).

Preparación Profesional del Personal Docente de los Centros Artesanales

Autor: Pierluigi Carlo Ronchi Salamea

Centro de Formación Artesanal Particular, **CFAP**

pieronchi@gmail.com

Cueca, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0001-4697-7525>

Resumen

La investigación aborda la formación profesional docente en centros artesanales, enfatizando la importancia del diagnóstico como punto de partida para diseñar programas de superación pertinentes. Se fundamenta en las exigencias contemporáneas que demandan docentes con competencias integrales para enfrentar los desafíos educativos actuales. El objetivo consistió en desarrollar un modelo para determinar las necesidades de superación profesional docente. Se implementó un enfoque cualitativo no experimental, empleando el método Delphi por rondas con una muestra de 41 participantes, incluyendo docentes universitarios, directivos, profesores de centros artesanales y funcionarios de la Junta Nacional de Defensa del Artesano (JNDA). Los resultados evidenciaron un alto consenso (93,90%) sobre la pertinencia de cuatro competencias profesionales propuestas: dirección del proceso formativo, investigación, comunicación y promoción cultural. Se concluye que el diagnóstico integrador de todos los actores educativos constituye un componente esencial para transformar la preparación docente, permitiendo diseñar programas formativos contextualizados y respondiendo a las necesidades reales del sistema educativo artesanal, con potencial aplicabilidad en diversos contextos educativos.

Palabras clave: formación de docentes; diagnóstico educativo; competencias del docente; desarrollo profesional; educación técnica.

Código de clasificación internacional: 5803.02 - Preparación de profesores.

Cómo citar este artículo:

Ronchi, P. (2025). **Preparación Profesional del Personal Docente de los Centros Artesanales.** *Revista Científica*, 10(35), 213-233, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.10.213-233>

Fecha de Recepción:
28-08-2024

Fecha de Aceptación:
10-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Professional Preparation of Teaching Staff in Artisanal Centers

Abstract

This research addresses professional teacher training in artisanal centers, emphasizing the importance of diagnosis as a starting point for designing relevant improvement programs. It is based on contemporary demands requiring teachers with comprehensive competencies to face current educational challenges. The objective was to develop a model to determine the needs for professional teacher development. A non-experimental qualitative approach was implemented, using the Delphi method by rounds with a sample of 41 participants, including university professors, administrators, teachers from artisanal centers, and officials from the National Board of Artisan Defense (JNDA). The results showed high consensus (93,90%) on the relevance of four proposed professional competencies: direction of the formative process, research, communication, and cultural promotion. It is concluded that the integrative diagnosis of all educational actors constitutes an essential component to transform teacher preparation, allowing the design of contextualized training programs that respond to the real needs of the artisanal educational system, with potential applicability in various educational contexts.

Keywords: teacher training; educational diagnosis; teacher competencies; professional development; technical education.

International classification code: 5803.02 - Training of teachers.

How to cite this article:

Ronchi, P. (2025). **Professional Preparation of Teaching Staff in Artisanal Centers.** *Revista Scientific*, 10(35), 213-233, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.10.213-233>

Date Received:
28-08-2024

Date Acceptance:
10-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

La premisa esencial del país es mejorar la calidad del sistema educativo, aportando de esta forma al progreso de una mejor sociedad, fortaleciendo el nivel cultural y científico, lo cual facilitara una formación integral de las nuevas generaciones y de la población general.

Y es la educación uno de los sectores fundamentales, pues mediante ella se transforman y se asimilan las experiencias de las generaciones pasadas, se forman los valores, la moral y la conducta de los individuos, aquellas normas morales que ya están determinadas en la sociedad

La calidad de la formación y de todos los procesos que van implícitos en ella siempre dependerá del nivel de empeño común de: la escuela, la familia, la comunidad y las entidades laborales y de servicios, que está establecida, por con su habilidad para instaurar rasgos de personalidad dentro de las generaciones venideras.

La relación escuela con su entorno es un lazo que no puede romperse, pues la misma no puede proporcionar todas las exigencias motivacionales, por lo que esta circunstancia exige la intervención de los factores mencionados, para hacerle frente a la necesidad de la sociedad, la que requiere de ante mano ciudadanos, con la capacidad de resolver múltiples escenarios que plantea la vida laboral y social.

Por ello los estudiantes de hoy, requiere herramientas sistémicas para el aprendizaje con un pensamiento lógico, aquellos que por medio del trabajo científico dan como resultado una actividad creadora.

Y en ello la Educación Artesanal desempeña un papel primordial, por cuanto la fuerza de trabajo calificada que el país necesita integrar los planes económicos y sociales brindada mediante educación política e ideológica, intelectual, moral, física y politécnica-laboral.

Un papel fundamental y de gran responsabilidad en la formación de estos estudiantes les corresponde a los profesores de los centros artesanales,

quienes deben enfrentar los nuevos desafíos que se aproximan en el campo de la competitividad de las nuevas tecnologías, desarrollando habilidades prácticas sobre la base de la utilización de los conocimientos para solucionar las tareas científicas y técnicas en la producción y los servicios.

En los centros artesanales, la orientación del trabajo investigativo, metodológico, pedagógico, psicológico, cultural y la superación del personal docente, posee como objetivo fundamental, alcanzar los niveles de eficiencia en la orientación del proceso formativo profesional.

La eficiencia se manifiesta en la actuación profesional con una elevada preparación general integral, que permita adaptarse a los avances tecnológicos que se desarrollan producto de la ciencia y la técnica, con potencialidades para transferir los conocimientos teóricos-prácticos a nuevas situaciones problemáticas de índole técnico, con independencia y creatividad en la utilización de métodos científicos generando la transformación, de manera comprometida, el entorno comunitario.

Ante tales exigencias es necesario concebir la superación constante como un proceso de formación profesional, que proporcione a los docentes un desarrollo gradual e integral de su personalidad, en el tránsito por niveles de integración de competencias profesionales, y los prepare para la solución eficiente de situaciones técnicas pedagógicas que se manifiesten en la diversidad de contextos de actuación.

El desarrollo profesional de los educadores abarca diversos procesos formativos que permiten a los graduados adquirir y perfeccionar continuamente conocimientos esenciales y especializados, habilidades y valores ético-profesionales. Este enfoque integral mejora la capacidad de los docentes para cumplir eficazmente sus responsabilidades, contribuyendo a su crecimiento cultural holístico.

A diferencia de las perspectivas tradicionales, este marco enfatiza la integración de la experiencia práctica con fundamentos éticos, reconociendo

que la excelencia docente requiere tanto competencia técnica como una sólida brújula moral que guíe la práctica educativa dentro de los centros artesanales (García-Valcárcel, Basilotta-Gómez y López-García, 2014).

El docente actual es más que un transmisor de conocimiento; es facilitador, guía y colaborador del aprendizaje. Domina contenidos, evalúa procesos formativos y se forma continuamente para adaptarse a un entorno educativo cambiante (León, et al, 2021a).

Se define la formación continua como un sistema cohesivo y estructurado donde institución, programas, métodos y conceptos funcionan sincronizadamente hacia un propósito común. Esta visión supera la simple capacitación docente, abarcando un desarrollo profesional integral que articula diversos elementos formativos en un marco organizado que potencia la evolución del educador de manera sistemática. (León, et al, 2021b).

Las nuevas demandas educativas requieren un cambio estructural y funcional del proceso de superación profesional de los educadores en aras de prepararlos científica, técnica y metodológicamente para que adquieran las competencias profesionales, estipuladas de acuerdo con Sarmiento, Chica y Reasco (2023): como un factor que puede favorecer a los docentes en su actualización, esencialmente en aquellas áreas del saber que han venido sufriendo vertiginosas transformaciones, que la sociedad actual ha experimentado debido a la debidas al desarrollo tecnológico experimentado por la sociedad actual. Las características fundamentales del proceso de superación profesional se pueden enmarcar entre otras, las siguientes:

- El carácter contextual expresado en los diversos contextos que los profesionales deben desempeñarse.
- El carácter sistémico, revelado en los niveles de integración de las competencias, expresión de la relación entre exigencias sociales - necesidad formativa- nivel de desempeño requerido.
- El proceso de diagnóstico del estado actual del nivel de desempeño del profesional y su pronóstico a partir de la modelación de su futuro como parte de la organización del sistema.

Desde la perspectiva de Quito (2019): la formación docente engloba factores determinantes del proceso enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. Esta formación conlleva responsabilidades específicas donde el educador desarrolla una plasticidad comportamental esencial para adaptarse e incorporarse efectivamente a los marcos normativos y regulatorios de sus instituciones educativas.

En consecuencia, Fauta, Palomo, Núñez y Llerena (2023a): la formación profesional docente busca armonizar el conocimiento con los procesos del saber, integrándolos en las etapas formativas del educador. Este desarrollo vincula directamente el aprendizaje con el bienestar estudiantil, reconociendo a los alumnos como agentes intermediarios del proceso educativo, mientras promueve capacidades para motivar y resolver conflictos en el entorno académico.

Otro rasgo de interés es el que aportan, Boix y Jackson (2022): destacando que la formación docente requiere desarrollar la competencia global, definida como la capacidad de comprender y actuar constructivamente en el mundo contemporáneo. Este enfoque responde a la necesidad de enfrentar retos tanto locales como globales, trascendiendo la simple transmisión de contenidos curriculares para transformar fundamentalmente qué y cómo se enseña en los entornos educativos actuales.

La preparación inicial docente representa un desafío persistente en las políticas educativas latinoamericanas. Los modelos tradicionales han tenido escaso impacto en el desempeño áulico, mientras que las innovaciones han sido aisladas y sin continuidad, dificultando su escalabilidad. El reto actual radica en superar un modelo formativo que, aunque fue eficaz en el pasado, resulta obsoleto para las necesidades contemporáneas (Vaillant, 2018).

Por tanto, la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) es la encargada de proporcionar conocimientos y habilidades o competencias para ámbito del trabajo. A lo largo de la historia, diversos países y sistemas

educativos han empleado términos para hacer referencia a los diversos componentes que hoy en su conjunto denominamos la EFTP (Rommel y Vargas, 2022).

La formación docente representa la construcción personal de una trayectoria profesional caracterizada por su constante evolución. Este desarrollo no es aleatorio, sino que se sustenta en un proceso reflexivo permanente donde el educador analiza críticamente su propia práctica, transformando cada experiencia en una oportunidad de aprendizaje que enriquece continuamente su camino profesional (Collazo, De Bellis, Fachinetti, Perú y Sanguinetti, 2022).

La formación profesional docente se vincula con la búsqueda de nuevas formas de concebir el conocimiento y los procesos del saber. Cada etapa formativa debe centrarse en el aprendizaje y bienestar estudiantil, reconociendo a los alumnos como agentes mediadores esenciales del proceso educativo que actúan como motivadores e impulsores en la resolución de conflictos, estableciendo así una relación recíproca donde el desarrollo docente y el bienestar estudiantil se retroalimentan continuamente (Fauta, Palomo, Núñez y Llerena, 2023b).

En Latinoamérica, la formación docente es esencial para mejorar la calidad educativa, requiriendo diagnósticos precisos de necesidades individuales. El contexto actual, con mayores exigencias profesionales y evaluativas, demanda capacitación continua, pues la experiencia ya no garantiza la permanencia en el sistema. El compromiso con el desarrollo profesional constante resulta indispensable para transformar positivamente la enseñanza regional (Andrade, Siguenza y Chitacapa, 2020).

El diagnóstico es fundamental en la formación profesional y la gestión del aprendizaje, pues permite identificar las particularidades individuales, determinar causas de dificultades, reconocer potencialidades y evaluar el desarrollo integral (biológico, psicológico, pedagógico y social) de la persona.

Su valor trasciende el estudio del sujeto para abarcar también el análisis de los objetos y procesos del entorno con que interactúa.

Acorde con lo expresado anteriormente, y desde una perspectiva educativa y pedagógica se ha definido el diagnóstico como un proceso continuado y sistemático, el cual implica la recopilación y el análisis de datos, con el objetivo de tomar decisiones informadas para la mejora del aprendizaje y la enseñanza en el aula (Carjuzaa y Kellough, 2021).

El diagnóstico como punto de partida de los proyectos de intervención educativa, tanto socioeducativos como psicoeducativos, tiene como horizonte orientar el trabajo con comunidades educativas específicas para promover el buen vivir de las personas implicadas, en los niveles personales, grupales y sociales, considerando el contexto político, cultural, económico donde se desenvuelven (Burgo, León, Cáceres, Pérez y Espinoza, 2019).

Desde las prácticas educativas existen diversas metodologías diagnósticas con enfoques horizontales y participativos. Los movimientos sociales aportaron la sistematización de experiencias desde la educación popular, orientando los diagnósticos hacia la transformación de la realidad mediante la participación de todos los sujetos en la toma de decisiones y en la coproducción de conocimiento (Tommasino y Pérez, 2022).

A partir de lo anterior brotan las necesidades que muestran los sujetos para conseguir un mejor desempeño laboral, para alcanzar dichas metas desde el inicio debe producirse una formación profesional, Sin embargo, estaría dando un resultado casual, sino se sustenta en un nivel de formación específico de quienes tienen la responsabilidad de dirigir dicha formación y luego todo un proceso continuo en donde se incorpora la superación postgraduada o la capacitación.

Es indiscutible que la praxis de una superación continua constituye un factor imprescindible para poder capacitar de forma específica a los profesionales, además de ser considerada como uno de los pilares del futuro.

Para cumplir el propósito de concebir la superación profesional como un desarrollo de formación continuo y sistémico, han de connotarse rasgos esenciales, algunos de ellos son:

- El proceso de diagnóstico del estado inicial del nivel de desempeño del profesional y su pronóstico a partir de la modelación de su futuro como parte de la organización del sistema.
- La planificación científica, sustentada en concepciones teóricas y metodológicas, además, con una flexibilidad tal que brinda un espacio a las situaciones de contingencias, sustentado en las leyes, principios y regularidades del proceso pedagógico profesional.

Esta concepción se logra mediante un diagnóstico que revela el nivel de desempeño inicial del profesional y su pronóstico, utilizando el perfil pedagógico de su profesión. Se derivan sus carencias y se organiza la temática del sistema de superación profesional en modalidades como entrenamiento y cursos.

De lo tratado se revela como problema científico: ¿cómo influyen dentro del diseño para lograr el objetivo de superación profesional del docente, el diagnóstico a los sujetos que se encuentran dentro del proceso formativo del estudiante?, considerándose como propuesta elaborar una metodología cuya estructura pedagógica representada en un modelo teórico, establezca desde la lógica el proceso de organización y superación profesional del personal docente, propiciando con ello el proceso formativo de los estudiantes de las diferentes especialidades y oficios.

2. Metodología

Esta investigación integra diversos métodos complementarios: inductivo-deductivo, análisis-síntesis, sistémico-estructural y estadístico-matemático, permitiendo una valoración rigurosa de los fundamentos teóricos multidisciplinares. El diseño metodológico se fundamenta en un enfoque cualitativo no experimental, conforme a los principios establecidos por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Metodológicamente, se implementa

la estrategia de mesa sectorial, que incorpora el Método Delphi con su característica progresión por rondas consultivas, seleccionado por su capacidad para articular integralmente los diversos fundamentos teóricos que orientan el diagnóstico inicial, estableciéndolo como punto de partida esencial para todo el proceso investigativo.

El método Delphi por rondas se fundamenta en el reconocimiento de que los individuos no sólo poseen capacidades cognitivas sino también una significativa dimensión emocional, entendiendo que el éxito futuro en el desempeño de los recursos humanos, particularmente del profesorado, dependerá fundamentalmente de su habilidad para desarrollar una visión holística que integre competencias esenciales como el saber (conocimientos teóricos), el saber hacer (habilidades prácticas), el saber ser (actitudes y valores personales), el saber convivir (habilidades sociales y relacionales) y el saber cómo (metacognición y capacidad de aprendizaje continuo).

La definición clara de competencias dentro de las organizaciones para sus respectivos cargos representa, esencialmente, un conjunto integral de habilidades holísticas fundamentales para su óptimo funcionamiento. Para la implementación de este estudio se seleccionó una muestra diversificada que abarca múltiples niveles del sistema educativo y artesanal, compuesta específicamente por 10 docentes universitarios, 3 directivos de la universidad, 17 docentes de los centros artesanales, 6 directivos de centros artesanales y 5 funcionarios de la Junta Nacional de Defensa del Artesano (JNDA), garantizando así una representación equilibrada de los actores clave involucrados en el proceso de 41 participantes.

La cantidad de personas planteada por cada muestra se basa en el papel que desempeñan dentro de su aporte en la determinación de la intencionalidad de este trabajo, dirigido al proceso estructural del mejoramiento profesional de los docentes de los centros artesanales.

3. Resultados

La aplicación del método estadístico matemático (Delpi por rondas), permite extraer una serie de criterios sobre la postura real que asumen los diferentes actores vinculados con la investigación.

La tabla 1 presenta la evaluación de cuatro competencias profesionales fundamentales para docentes de centros artesanales: dirección del proceso formativo, investigación de problemas pedagógico-técnicos, comunicación formativa y promoción cultural integral.

Tabla 1. De las cuatro competencias con sus indicadores evaluativos.

Competencias	Indicadores			
	MB	B	R	M
Dirige proceso formativo en correspondencia con las exigencias de los programas de estudio.	21	17	3	-
Investiga problemas pedagógicos y/o técnicos.	21	18	2	-
Comunica los elementos esenciales asociados a los procesos formativos profesionales.	26	15	-	-
Promueve cultura general e integral en el contexto escuela-familia-comunidad.	24	12	5	-
* Leyenda: Muy Bien (MB); Bien (B); Regular (R); Mal (M).				

Fuente: El Autor (2024).

Los resultados muestran una valoración predominantemente positiva en todas las competencias, destacándose especialmente la comunicación como la mejor evaluada (26 MB, 15 B), seguida por la promoción cultural (24 MB, 12 B, 5 R), mientras que las competencias de dirección del proceso formativo (21 MB, 17 B, 3 R) e investigación (21 MB, 18 B, 2 R) también recibieron evaluaciones mayoritariamente favorables. Estos datos reflejan la concepción integral que los diversos actores participantes en la investigación (docentes universitarios, directivos, docentes de centros artesanales y funcionarios) tienen sobre el perfil profesional docente en el ámbito de la formación artesanal.

La tabla 2 presenta el resumen cuantitativo de las valoraciones recibidas por las cuatro competencias profesionales evaluadas, agrupando los resultados de toda la muestra participante.

Tabla 2. Resumen de la sumatoria de acuerdo con el marcaje efectuado por toda la muestra.

Competencias	Indicadores			
	MB	B	R	M
1	21	17	3	-
2	21	18	2	-
3	26	15	-	-
4	24	12	5	-
Total	92	62	10	-

Fuente: El Autor (2024).

Los datos muestran claramente que existe una alta concentración de valoraciones positivas, con un total de 92 marcajes en la categoría Muy Bien (MB) y 62 en la categoría Bien (B), frente a solo 10 en Regular (R) y ninguno en Mal (M). Esta distribución evidencia un consenso significativo entre los diferentes sujetos evaluadores (docentes universitarios, directivos, docentes de centros artesanales y funcionarios) respecto a la valoración positiva de las competencias profesionales docentes, destacándose particularmente la preponderancia de acuerdos coincidentes en los niveles superiores de evaluación (MB y B).

La tabla 3 sintetiza los resultados de la evaluación en términos porcentuales, condensando las valoraciones positivas (MB + B) para cada competencia analizada. Los datos revelan un alto nivel de consenso entre los participantes del estudio, con porcentajes de aprobación que oscilan entre 87,80% y 100% para las cuatro competencias evaluadas.

Tabla 3. Resumen según marcaje de toda la muestra en porciento.

Competencias	Indicadores	
	MB + B	%
1	38	92,68
2	39	95,12
3	41	100
4	36	87,80
Total	154	93,90

Fuente: El Autor (2024).

Específicamente, la competencia comunicativa alcanza un 100% de valoraciones positivas, seguida por la competencia investigativa con 95,12%, la dirección del proceso formativo con 92,68%, y la promoción cultural con 87,80%. En conjunto, estas cuatro competencias obtienen un promedio de aprobación del 93,90%, lo que confirma estadísticamente la sólida formación profesional que poseen los diversos actores involucrados en el proceso formativo de los centros artesanales, validando así la pertinencia de estas competencias como componentes esenciales del perfil profesional docente.

4. Discusión

Atendiendo a los resultados obtenidos, se observa que cada competencia alcanza entre el 87% y el 100% de los votos otorgados por los especialistas, lo que indica que el marcaje se concentró en los indicadores “Muy Bien” y “Bien”. Esto permite confirmar que la propuesta de competencias profesionales ha sido ampliamente aceptada. A partir de este consenso, se inicia un proceso de estructuración de dichas competencias, las cuales servirán como referentes para el diseño de programas de mejoramiento profesional dirigidos a los docentes de las Ramas Técnicas del territorio, con un enfoque sistémico y sistemático.

Si, por el contrario, el porcentaje hubiera sido bajo, se habría realizado un análisis detallado de lo acontecido y se habría procedido al debate de cada competencia y su intencionalidad, para posteriormente someter nuevamente a votación. Este proceso se repetiría hasta lograr un resultado que evidencie un nivel de aprobación significativo por parte de los especialistas, representativo de la trascendencia de lo propuesto. Es importante destacar que no se trata de establecer una mirada meramente cuantitativa, sino de comprender lo que estos números representan en términos del valor formativo del docente y su incidencia en el contexto donde se desempeña profesionalmente.

Esta concepción teórica se fundamenta en el reconocimiento de cinco

procesos particulares que constituyen componentes esenciales del proceso general objeto de la dirección: la diversificación de las situaciones técnicas y/o pedagógicas en los diferentes contextos profesionales, la composición de los contenidos de la cultura profesional, la autopreparación profesional continua del docente, el proceso metodológico y el proceso investigativo. Estos aspectos, entre otros, son considerados para definir las propuestas temáticas de los diferentes cursos de superación.

4.1. Propuestas de cursos de superación

4.1.1. A partir de la Psicología

El abordaje de la diversidad y los trastornos de la conducta, así como las familias disfuncionales. EL enfoque al aspecto motivacional. EL análisis psicopedagógico del estudiante. Tratamiento a las relaciones profesor - estudiante; Estudiante - estudiante; estudiante - familia y estudiante - profesor - familia.

4.1.2. A partir de la Didáctica

La interacción de los elementos no personales del proceso pedagógico: Problema docente, Objetivo, Contenido, Método de enseñanza, Medios de Enseñanza y Evaluación. Requisitos a cumplir en la elaboración de programas y asignaturas con flexibilidad para responder a las exigencias de cada contexto. Principios en los cuales se sustenta el proceso pedagógico profesional. Regularidades históricas de la Didáctica Profesional. Organización de los diferentes tipos de clases. Lineamientos metodológicos a complementar en cada tipo de clase.

4.1.3. A partir de la Metodología

Estrategias de enseñanza para la activación dinámica del proceso docente, incluyendo técnicas para la preparación eficiente e impartición

efectiva de los diferentes formatos de clase.

4.1.4. A partir de la Ciencia y la Técnica

Desarrollo del contenido científico-técnico de las asignaturas basado en necesidades identificadas. La estructura del modelo referencial que se emplea como información base se caracteriza por varios aspectos que se requieren tener en cuenta, para comprender en el orden técnico metodológico su concepción, este es el principal resultado de la investigación, porque define la ruta a seguir en el proceso investigativo, para llegar a las propuestas de los diferentes cursos de superación profesional del personal docente.

4.1.5. Aspectos que caracterizan al modelo

Parte del documento rector que define las exigencias formativas que debe tener el docente en el orden político, social, técnico, económico, medio ambiental, didáctico, psicológico, filosófico, entre otros. El perfil profesional. Considera como segundo eslabón, al diagnóstico a aplicar a los diferentes sujetos que intervienen en el contexto profesional formativo del estudiante. Cada sujeto a diagnosticar deberá poseer sus propios indicadores de acuerdo con el papel que desempeña dentro del contexto formativo del estudiante.

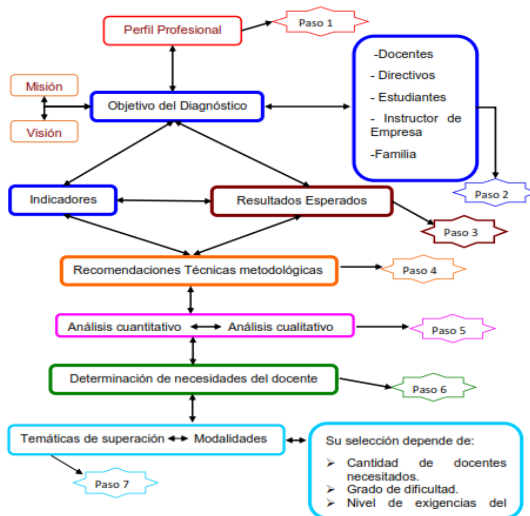
Los resultados del diagnóstico son considerados elementos definitorios, para establecer las recomendaciones de superación profesional al personal docente. Considerar cada paso en el lugar que le corresponde, su alteración pudiera promover propuestas de superación profesional, no en sintonía con las necesidades individuales y colectivas del personal docente. El modelo podría ser utilizado en las diferentes enseñanzas del Sistema Nacional de Educación del país.

4.1.6. Se podrá reflexionar sobre el modelo a través de los siguientes elementos

Las demandas están cada vez en aumento. Cada época plantea nuevos retos a la especie humana. Cubrir las necesidades individuales y colectivas será un paso indispensable en el desarrollo profesional de los técnicos, artesanos y obreros. El conformismo actúa como un parasito que carcome. ¿Es la formación integral una necesidad o un requisito indispensable?; ¿Está limitada la preparación del personal docente?; ¿Qué factores son capaces de influenciar en ello?.

La figura 1 representa un modelo metodológico estructurado que ilustra el proceso sistemático para determinar las necesidades de superación profesional docente en los centros artesanales.

Figura 1. Modelo que representa el proceso que determina las necesidades de superación del profesional docente.



Fuente: El Autor (2024).

El diagrama muestra una secuencia lógica de siete pasos interrelacionados, comenzando con el perfil profesional como punto de partida (Paso 1), seguido por el proceso de diagnóstico descriptivo (Paso 2), que se

aplica a diferentes actores (estudiantes, directivos, instructores y familias).

El modelo continúa con la recolección y análisis de resultados (Paso 3), que conduce a recomendaciones técnico-metodológicas (Paso 4). Estas recomendaciones se someten a análisis cuantitativo y cualitativo (Paso 5), permitiendo la determinación específica de las necesidades docentes (Paso 6). Finalmente, el proceso culmina con la definición de temáticas de superación y modalidades (Paso 7), considerando aspectos clave como la cantidad de docentes, duración, frecuencia y nivel de exigencia.

Este enfoque integral y secuencial está diseñado para fomentar, a través de procesos bien definidos, la preparación, organización y ejecución de programas de mejora profesional que respondan a necesidades reales, con el objetivo último de lograr un desempeño docente competente y contextualizado a las demandas específicas de la formación artesanal.

5. Conclusiones

La presente investigación revela que el diagnóstico de necesidades formativas constituye un componente esencial en la transformación de la preparación profesional docente en centros artesanales. Este proceso diagnóstico, al integrar a todos los actores del ecosistema educativo (estudiantes, docentes, directivos y familias), proporciona la base científico-metodológica necesaria para diseñar programas de superación con pertinencia contextual. Los principales hallazgos de esta investigación permiten establecer que:

Determinar las necesidades formativas es un proceso dinámico que debe adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos. Esta alineación asegura la relevancia de los programas de desarrollo profesional. La estructura organizacional propuesta incluye dimensiones científicas, didácticas, políticas y culturales, ofreciendo una base completa para la formación continua de docentes.

La situación profesional pedagógica contextualizada es clave para la transformación docente. Se perfecciona progresivamente para lograr un proceso superior y continuo. Esta sistematización surge de la relación entre las necesidades formativas, los procesos de mejora y el grado de alineación con las exigencias del mercado laboral.

El modelo metodológico desarrollado trasciende el ámbito específico de la educación artesanal, constituyendo una contribución significativa que puede adaptarse a diversos contextos educativos, desde la formación técnica hasta la educación superior universitaria. Esta transferibilidad metodológica representa una de las principales aportaciones del estudio al campo de la formación docente.

El alto porcentaje de consenso obtenido (93,90%) en la validación de las competencias profesionales propuestas confirma la relevancia y aplicabilidad del modelo en el contexto educativo artesanal ecuatoriano, evidenciando su potencial como referente para la transformación de las prácticas formativas docentes.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce que, aunque se logró una representación diversa de actores educativos, sería valioso ampliar la muestra a otras regiones del país para confirmar la universalidad de los hallazgos en contextos socioeconómicos y culturales diversos.

Se abren perspectivas de investigación sobre: a). el impacto longitudinal de los programas de superación profesional en los indicadores de calidad educativa en centros artesanales; b). el desarrollo de herramientas digitales para sistematizar el diagnóstico continuo de necesidades formativas; y c). la adaptación del modelo a otros subsistemas educativos con características específicas.

La formación continua del profesorado artesanal no constituye un fin en sí mismo, sino un medio esencial para la transformación de las prácticas educativas y, consecuentemente, para la mejora de la calidad formativa de los

futuros profesionales técnicos que requiere el desarrollo productivo del Ecuador.

6. Referencias

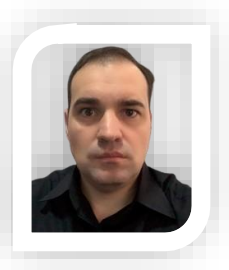
- Andrade, C., Siguenza, J., & Chitacapa, J. (2020). **Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador.** *Revista Espacios*, 41(33), 46-60, e-ISSN: 0798-1015. Venezuela: Grupo Editorial Espacios GEES, 2021, C.A.
- Boix, V., & Jackson A. (2022). **Educating for Global Competence: Preparing Our Students to Engage the World.** 2nd Edition, ISBN: 978-1-4166-3158-3. United States: Ascd.
- Burgo, O., León, J., Cáceres, M., Pérez, C., & Espinoza, E. (2019). **Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa.** *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 316-330, e-ISSN: 1561-3046. Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias y la Editorial Ciencias Médicas.
- Carjuzaa, J., & Kellough, R. (2021). **Teaching in the Middle and Secondary Schools.** 11th edition, ISBN: 9780137413737. England: Pearson.
- Collazo, M., De Bellis, S., Fachinetti, V., Peré, N., & Sanguinetti, V. (2022). **Procesos de formación docente en experiencias de innovación educativa universitaria.** *Educacao & Sociedade*, 43, 1-18, e-ISSN: 1678-4626. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/es.245408>
- Fauta, J., Palomo, K., Núñez, C., & Llerena, V. (2023a,b). **Formación profesional docente y desempeño laboral de los docentes.** *Conciencia Digital*, 6(1.4), 506-523, e-ISSN: 2600-5859. Recuperado de: <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.4.2011>
- García-Valcárcel, A., Basilotta-Gómez, V., & López-García, C. (2014). **Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria.** *Comunicar*, (42), 65-74, e-ISSN: 1134-3478. Recuperado de:

<https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). **Metodología de la Investigación**. 5ta Edición, ISBN: 978-607-15-0291-9. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- León, F., Cayambe, M., Alvarado, D., Palacios, M., Alvarado, R., Chasi, J., & Tomalá, A. (2021a,b). **La formación del profesional desde la superación en la universidad de Ecuador**. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 14607-14622, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1421
- Quito, L. (2019). **El desarrollo profesional docente: un aprendizaje constante**. *Illari*, (8), 72-74, e-ISSN: 1390-4485. Ecuador: Universidad Nacional de Educación.
- Rommel, I., & Vargas, M. (2022). **Necesidades de cualificación docente de la EFTP costarricense: primeros resultados del Proyecto CoRiVET**. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 24-40, e-ISSN: 2215-4132. Recuperado de: <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4295>
- Sarmiento, E., Chica, M., & Reasco, B. (2023). **La superación profesional del docente de inglés en los saberes relativos a las Tecnologías de la Informática y la Comunicación (TICs)**. *Journal of Science and Research*, 8(2), 185-199, e-ISSN: 2528-8083. Ecuador: Universidad Técnica de Babahoyo.
- Tommasino, H., & Pérez, M. (2022). **La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica**. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-21, e-ISSN: 2525-2089. Recuperado de: <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>
- Vaillant, D. (2018). **Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada**. Informe final. Argentina: INFOD; IIPPE-UNESCO.

Pierluigi Carlo Ronchi Salamea

e-mail: pieronchi@gmail.com



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 18 octubre del año 1978. Líder educativo con amplia experiencia en la dirección y gestión de instituciones educativas; Orientado a la excelencia académica, la innovación pedagógica y el desarrollo profesional del cuerpo docente; Impulsor de una cultura de alto rendimiento y mejora continua en el ámbito educativo; Emprendedor en Formación; Ingeniero Comercial con mención en Finanzas y Comercio por la Universidad del Pacifico (UPACIFICO), Ecuador; Diplomado en Educación por competencias por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García (UCP-SC), Cuba; Máster en Administración de Empresas por la *European Open Business School (AEEN)*, España; Máster en Alta Dirección por la *Università degli Studi di Bari Aldo Moro (UNIBA)*, Italia; Máster en Comunicación no Verbal y Detección de Mentiras por la Fundación Universitaria *Behavior & Law*, España; Director del Centro de Formación Artesanal Particular Cuenca, CEO de Cosbell, S.A.; Representante de la Empresa Mesa Redonda, Cía. Ltda.

Capacidades Dinámicas e Innovación en Cooperativas de Ahorro y Crédito del Segmento Dos (Manabí, Ecuador)

Autores: Andrea Nicole Gusqui López

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí "Manuel Félix López", **ESPAM MFL**

andrea.gusqui.41@espam.edu.ec

Calceta, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0001-3248-544X>

Milena Nicol Zambrano Llerena

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí "Manuel Félix López", **ESPAM MFL**

milena.zambrano.41@espam.edu.ec

Calceta, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0006-2808-1713>

Benigno Javier Alcívar Martínez

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí "Manuel Félix López", **ESPAM MFL**

balcivar@espam.edu.ec

Calceta, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4930-4617>

Resumen

Las capacidades dinámicas son fundamentales para la adaptación organizacional e innovación en entornos dinámicos. Esta investigación evaluó la influencia de las capacidades dinámicas (absorción, innovación, aprendizaje y adaptación) en los procesos de innovación (gestión, comercial y procesos) en la Cooperativa de Ahorro y Crédito Microempresarial Sucre (COACMES). Se empleó un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) mediante cuestionarios validados aplicados a ocho directivos y una guía de entrevista, analizados con *ATLAS.ti*, *Napkin AI* y *SPSS*. Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada (0,614) entre capacidades dinámicas e innovación, destacando una correlación fuerte y significativa ($r=0,936$; $p=0,001$) entre la capacidad de adaptación y la innovación comercial. El análisis cualitativo identificó la capacidad de innovación como nodo central, vinculada al presupuesto, recursos y adopción tecnológica. Se concluye que las capacidades dinámicas actúan como impulsores directos de la innovación organizacional, siendo la adaptación determinante para la diversificación de productos financieros. Este estudio proporciona un marco diagnóstico aplicable al sector cooperativo financiero ecuatoriano, aunque presenta limitaciones por su naturaleza transversal y concentración en una sola entidad.

Palabras clave: capacidades dinámicas; innovación organizacional; cooperativas de ahorro y crédito; sector financiero; adaptación empresarial.

Código de clasificación internacional: 5306.02 - Innovación tecnológica.

Cómo citar este artículo:

Gusqui, A., Zambrano, M., & Alcívar, B. (2025). **Capacidades Dinámicas e Innovación en Cooperativas de Ahorro y Crédito del Segmento Dos (Manabí, Ecuador)**. *Revista Científica*, 10(35), 234-256, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.11.234-256>

Fecha de Recepción:

12-08-2024

Fecha de Aceptación:

13-01-2025

Fecha de Publicación:

05-02-2025

Dynamic Capabilities and Innovation in Credit Unions of Segment Two (Manabí, Ecuador)

Abstract

Dynamic capabilities are fundamental for organizational adaptation and innovation in dynamic environments. This research evaluated the influence of dynamic capabilities (absorption, innovation, learning, and adaptation) on innovation processes (management, commercial, and processes) at the Cooperativa de Ahorro y Crédito Microempresarial Sucre (COACMES). A mixed approach (qualitative-quantitative) was employed using validated questionnaires applied to eight managers and an interview guide, analyzed with ATLAS.ti, Napkin AI, and SPSS. The results showed a moderate positive correlation (0.614) between dynamic capabilities and innovation, highlighting a strong and significant correlation ($r=0.936$; $p=0.001$) between adaptation capability and commercial innovation. Qualitative analysis identified innovation capability as a central node, linked to budget, resources, and technological adoption. It is concluded that dynamic capabilities act as direct drivers of organizational innovation, with adaptation being determinant for the diversification of financial products. This study provides a diagnostic framework applicable to the Ecuadorian financial cooperative sector, although it presents limitations due to its cross-sectional nature and focus on a single entity.

Keywords: dynamic capabilities; organizational innovation; savings and credit cooperatives; financial sector; business adaptation.

International classification code: 5306.02 - Technological innovation.

How to cite this article:

Gusqui, A., Zambrano, M., & Alcívar, B. (2025). **Dynamic Capabilities and Innovation in Credit Unions of Segment Two (Manabí, Ecuador)**. *Revista Scientific*, 10(35), 234-256, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.11.234-256>

Date Received:
12-08-2024

Date Acceptance:
13-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

Las capacidades dinámicas emergieron como un concepto imprescindible en la literatura de gestión estratégica durante la década de 1990, consolidándose a principios del siglo XXI en respuesta a la necesidad creciente de las organizaciones de adaptarse e innovar en entornos dinámicos (Robledo, Martínez y Rodríguez, 2023). Según el modelo propuesto por Zea-Fernández, Benjumea-Arias y Valencia-Arias (2020a): estas capacidades se estructuran en cuatro dimensiones fundamentales: absorción (C-AB), innovación (C-IN), aprendizaje (C-AP) y adaptación (C-AD). Estas dimensiones permiten captar y aplicar nuevos conocimientos, ajustarse a cambios del entorno y promover el desarrollo continuo de productos y procesos innovadores (Koswatte y Gallage, 2022); (López-Cabarcos, Srinivasan, Göttling-Oliveira y Vázquez-Rodríguez, 2019).

En las instituciones financieras ecuatorianas, especialmente en las cooperativas, persisten desafíos relacionados con el desempeño y la eficiencia de su gestión administrativa frente a una economía dinámica y crisis emergentes (Ordóñez-Granda, Narváez-Zurita y Erazo-Álvarez, 2020). Estas organizaciones enfrentan limitaciones en su capacidad dinámica para innovar debido a factores como la ausencia de una cultura organizacional orientada a la innovación, la resistencia al cambio entre sus miembros y la insuficiencia de talento humano capacitado (Beltrán-Díaz, Álvarez-Melgarejo, Rincón y Chaparro, 2023). Como consecuencia, se observa una implementación restringida de capacidades dinámicas, lo que afecta a las prácticas innovadoras en áreas como infraestructura, procesos y logística (Pin, López, Martínez y Zambrano, 2024a).

En el contexto de Manabí, se registró una reducción en el número de cooperativas de ahorro y crédito, disminuyendo de 28 a 25 entre 2023 hasta 2024. Este cambio afectó el desarrollo socioeconómico de la región, dado que estas instituciones desempeñan un rol sustancial en el crecimiento económico

de los sectores de ingresos medios y bajos. Su enfoque solidario y su compromiso con el bienestar de sus integrantes y de la comunidad refuerzan su importancia en la economía local (Zamora, 2018); (Loor, Pilay y Bravo, 2023).

No obstante, las cooperativas enfrentan dificultades para implementar capacidades dinámicas, reduciendo prácticas innovadoras en infraestructura, procesos y logística (Pin et al., 2024b). Estas deficiencias limitan su adaptación a cambios y restringen estrategias innovadoras para mejorar competitividad y sostenibilidad.

Es por tal motivo, que las cooperativas de la región deben integrar un enfoque estratégico que priorice el desarrollo de sus capacidades dinámicas, alineándolas con los objetivos de la innovación. La capacidad de absorción, por ejemplo, puede facilitar la incorporación de tecnologías financieras emergentes, mejorando la eficiencia operativa y ampliando los servicios ofrecidos (Jiménez y Barroso, 2024).

Del mismo modo, el fortalecimiento de la capacidad de aprendizaje permite a los equipos gestionar el conocimiento de manera más efectiva, promoviendo la adopción de prácticas innovadoras en su modelo cooperativo (Penagos, García y Hernández, 2023). De esta manera, las cooperativas del segmento pueden posicionarse como actores dinamizadores en el sector financiero, impulsando el desarrollo sostenible de las comunidades a las que sirven.

La falta de estudios sobre capacidades dinámicas y su impacto en la innovación en el sector financiero ecuatoriano impide entender cómo pueden mejorar la gestión en un entorno cambiante y competitivo. La Cooperativa de Ahorro y Crédito Microempresarial Sucre (COACMES) del segmento dos enfrenta problemas, por lo que se debe diagnosticar sus capacidades dinámicas y analizar su relación con los procesos de innovación para mejorar su desempeño.

Mediante el desarrollo de estos elementos, se plantea responder a la pregunta relacionada a conocer: ¿Cuál es el impacto de las capacidades dinámicas para la innovación en la Cooperativa de Ahorro y Crédito Microempresarial Sucre (COACMES) del segmento dos, en el contexto de los cambios que enfrenta este sector?, por ende, el propósito de esta investigación es evaluar la influencia de dichas capacidades en los procesos de innovación dentro de la cooperativa, contribuyendo al desarrollo académico y práctico en este ámbito.

2. Metodología

La investigación adopta un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018); combinando los tipos de investigación bibliográfica, descriptiva, de campo y correlacional, de corte transversal dirigido específicamente a un gerente general y siete jefes de agencias de la Cooperativa de Ahorro y Crédito Microempresarial Sucre (COACMES), que dispone de ocho establecimientos incluida la matriz ubicada en el cantón San Jacinto, y las sucursales situadas en los cantones: Rocafuerte, Portoviejo, Charapotó, Crucita, Tosagua, Flavio Alfaro y Montecristi.

Para el diagnóstico cuantitativo de las variables de estudio se utilizó un cuestionario validado por Zea-Fernández, Benjumea-Arias y Valencia-Arias (2020b): orientado a identificar las capacidades dinámicas compuesto por 18 ítems organizados dentro cuatro dimensiones: absorción (C-AB), innovación (C-IN), aprendizaje (C-AP) y adaptación (C-AD). De igual manera para la variable innovación se utilizó el cuestionario de Gómez-Álvarez y Núñez-Ramírez (2022): constituido por 11 ítems distribuidos en tres dimensiones: la innovación de gestión (I-IG), comercial (I-IC) y de procesos (I-IP), el instrumento utilizado en la evaluación emplea una escala de *Likert*.

La información de naturaleza cualitativa fue recabada mediante la

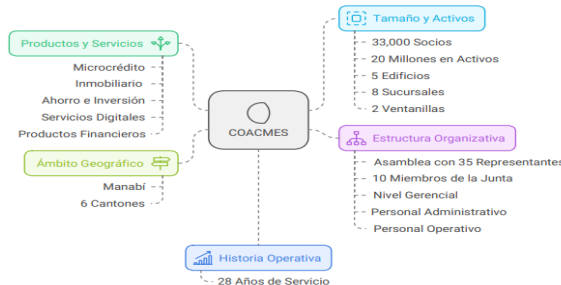
aplicación de una guía de entrevista, se procesó con herramientas como *Napkin AI*, que permitió organizar las ideas mediante un enfoque estructurado, complementado por el *ATLAS.ti* que facilitó la organización, codificación de los datos no numéricos (textuales) generando así interrelaciones e identificando patrones entre sí. El método estadístico e inferencial fue desarrollado a través del programa estadístico *IBM SPSS Statistics*, que permitió evaluar la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach, para determinar el nivel de confiabilidad se utilizó la escala de valoración de Roco-Videla, Flores, Olguín-Barraza y Maureira-Carsalade (2024a).

Además, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk que según Flores y Flores (2021): es precisa para muestras pequeñas (menos de 50 datos), para así conocer si los datos son atípicos o no. Se seleccionó el coeficiente de correlación de Spearman, el cual permitió evaluar la fuerza y dirección entre dos conjuntos de datos ordinales o de intervalo sin requerir que la relación sea lineal. Del mismo modo, para determinar el nivel correlacional entre variables y dimensiones, se utilizó como escala de valoración el constructo propuesto por Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas (2009a): que establece los niveles de relación en los siguientes rangos: 0-0,25 (Escasa o nula), 0,26-0,50 (Débil), 0,51-0,75 (entre Moderada o Fuerte), 0,76-1 (entre Fuerte o Perfecta).

3. Resultados

La figura 1 presenta una descripción general de los aspectos relacionados de la COACMES, incluye elementos como: productos y servicios, ámbito geográfico, tamaño y activos, estructura organizativa e historia operativa, mediante este proceso de caracterización se comprendió el contexto o entorno en el que opera la cooperativa, así como los recursos y servicios que dispone para atender las necesidades de sus socios.

Figura 1. Caracterización de la COACMES.



Fuente: Los Autores (2024).

La Cooperativa de Ahorro y Crédito Microempresarial Sucre (COACMES), es una entidad en con sede en Manabí, Ecuador, pertenece al segmento dos y se enfoca en brindar servicios financieros a microempresas y pequeños emprendedores locales.

La figura 2 muestra la distribución de actividades innovadoras de COACMES en áreas de gestión, comercial y procesos. Esta caracterización identificó las principales estrategias y recursos que utiliza la cooperativa para adaptarse a las necesidades del mercado y mejorar su competitividad en el entorno financiero.

Figura 2. Caracterización de los procesos de innovación en COACMES.

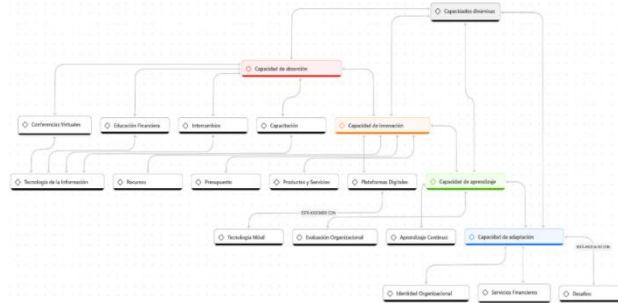


Fuente: Los Autores (2024).

El proceso de innovación en COACMES se distribuye en: Innovación en la Gestión (IG) para mejorar la toma de decisiones administrativas, Innovaciones Comerciales (IC) para desarrollar estrategias de comunicación y

La innovación depende tanto de recursos financieros como de la integración de nuevas tecnologías para mejorar la oferta a los socios.

Figura 4. Interrelación entre las capacidades dinámicas.



Fuente: Los Autores (2024).

En otro aspecto, la capacidad de aprendizaje en las cooperativas se relaciona con evaluación organizacional y aprendizaje continuo, facilitando la innovación. La evaluación interna permite ajustes orgánicos ante cambios. La adaptación se vincula a desafíos, servicios financieros e identidad organizacional, permitiendo a COACMES responder eficazmente a retos económicos. La capacidad de absorción incluye capacitación, educación financiera y uso de conferencias virtuales e intercambios.

La tabla 1 muestra el nivel de confiabilidad del instrumento utilizado para diagnosticar las capacidades dinámicas e innovación de este modo se detalló el nivel de fiabilidad y el número de elementos.

Tabla 1. Nivel de confiabilidad del instrumento.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,908	29

Fuente: Los Autores (2024).

En el diagnostico efectuado para conocer el estado de las capacidades dinámicas e innovación en la COACMES el instrumento de investigación presenta una consistencia interna de 0,908 en el Alfa de Cronbach, por ende,

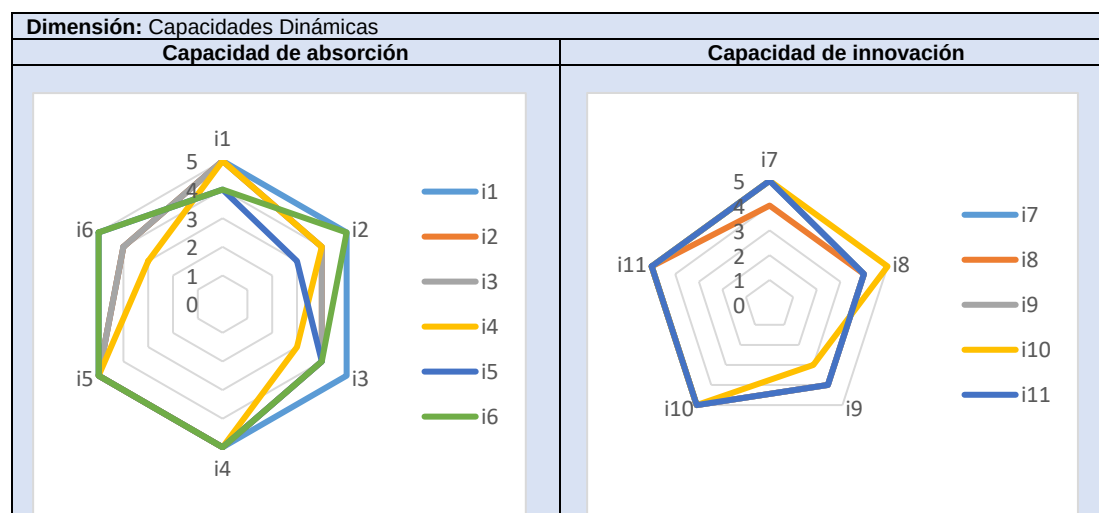
de acuerdo con la escala establecida por Roco-Videla, Flores, Olguín-Barraza y Maureira-Carsalade (2024b): los datos están en un rango optimo “excelente” y son considerados fiables.

3.1. Capacidades dinámicas

El gráfico 1 muestra resultados sobre capacidades dinámicas de COACMES. En capacidad de absorción, 75% de encuestados considera que la cooperativa adquiere conocimientos externos (i1), 62,5% indica que procesa eficazmente esta información (i2), 50% opina que integra conocimiento interno con externo (i3) y lo utiliza para innovación (i4), mientras 75% cree que aprovecha innovaciones de proveedores y terceros para su desarrollo (i6).

En capacidad de innovación, 62,5% está totalmente de acuerdo en que la cooperativa implementa estrategias que la posicionan como innovadora (i7), mientras el resto coincide en su adecuada gestión. Un 50% considera que COACMES apoya la implementación de innovaciones de sus socios en el mercado (i9) y participa en diversos sistemas de innovación (i11), y 75% valora la eficaz comunicación del valor de sus innovaciones a grupos de interés (i10).

Gráfico 1. Capacidad de absorción - Capacidad de innovación del ítem 1 hasta el ítem 11.



i1: Identifica y adquiere conocimientos externos para la operatividad. i2: Analiza, procesa, interpreta y comprende la información externa. i3: Desarrolla y depura rutinas que le faciliten combinar el conocimiento interno con el externo. i4: Utiliza el conocimiento como un componente crítico de innovación. i5: Aprovecha la ciencia y tecnología para responder al entorno. i6: Aprovecha la innovación de terceros para el desarrollo de la institución.	i7: Formula e implementa las estrategias necesarias que la identifiquen como una COACMES innovadora. i8: Genera ideas y gestiona el portafolio de proyectos de I+D+I para la formulación de propuestas de valor. i9: Acompaña la implementación en el mercado de las innovaciones que surgen de las iniciativas de los socios. i10: Comunica el valor de las innovaciones a los grupos de interés. i11: Se inserta en los sistemas de innovación de diferente orden (internacional, nacional, regional y sectorial).

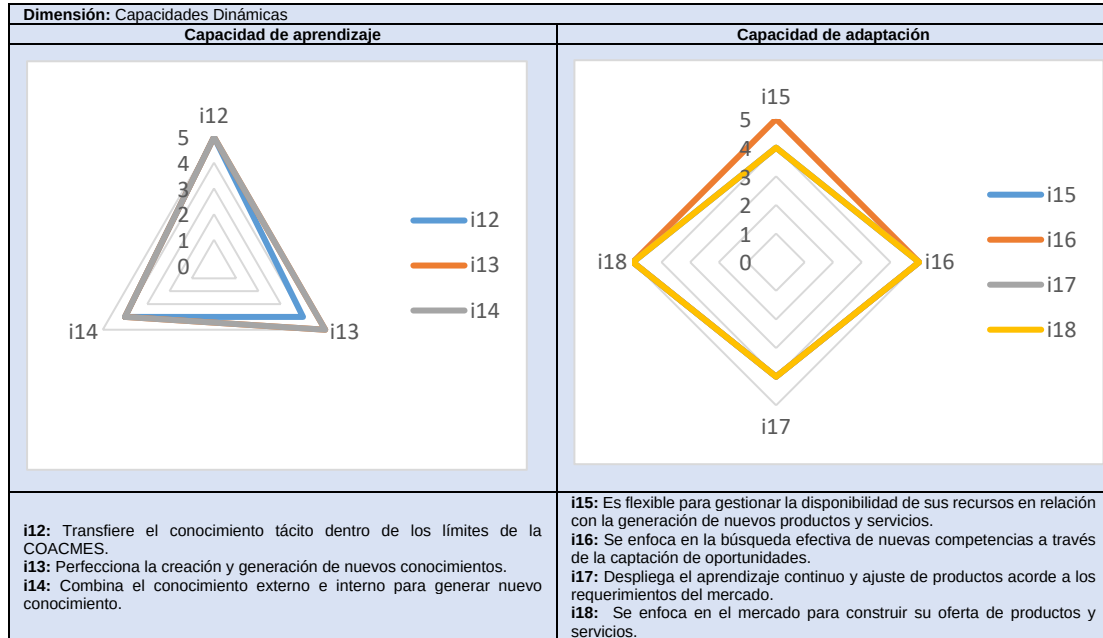
Fuente: Los Autores (2024).

Los diagramas de radar permiten visualizar que en general hay una valoración positiva (entre 3 y 5 puntos) en la mayoría de los indicadores evaluados, mostrando un desempeño relativamente equilibrado en ambas dimensiones de capacidades dinámicas.

El gráfico 2 presenta resultados sobre capacidades dinámicas de COACMES, específicamente capacidad de aprendizaje y adaptación. En capacidad de aprendizaje, la mayoría percibe positivamente la gestión del conocimiento: 50% considera que la cooperativa transfiere adecuadamente conocimiento externo dentro de la institución (i12), 62,5% opina que perfecciona la generación de nuevos conocimientos mediante alianzas (i13), y 87,5% está totalmente de acuerdo en que integra conocimiento interno y externo para crear nuevo conocimiento (i14).

En relación con la capacidad de adaptación, el 62,5% está totalmente de acuerdo en que la cooperativa gestiona eficientemente sus recursos para adaptarse a las demandas del mercado (i15), aunque el 62,5% opina que COACMES busca constantemente nuevas competencias para equilibrar la exploración y explotación del conocimiento (i16). Además, un 75% valora su enfoque en el aprendizaje continuo para gestionar la complejidad de sus procesos (i17), mientras que un 62,5% destaca que COACMES orienta su oferta de productos y servicios en función de las necesidades del mercado (i18).

Gráfico 2. Capacidad de aprendizaje - Capacidad de adaptación del ítem 12 hasta el ítem 18.



Fuente: Los Autores (2024).

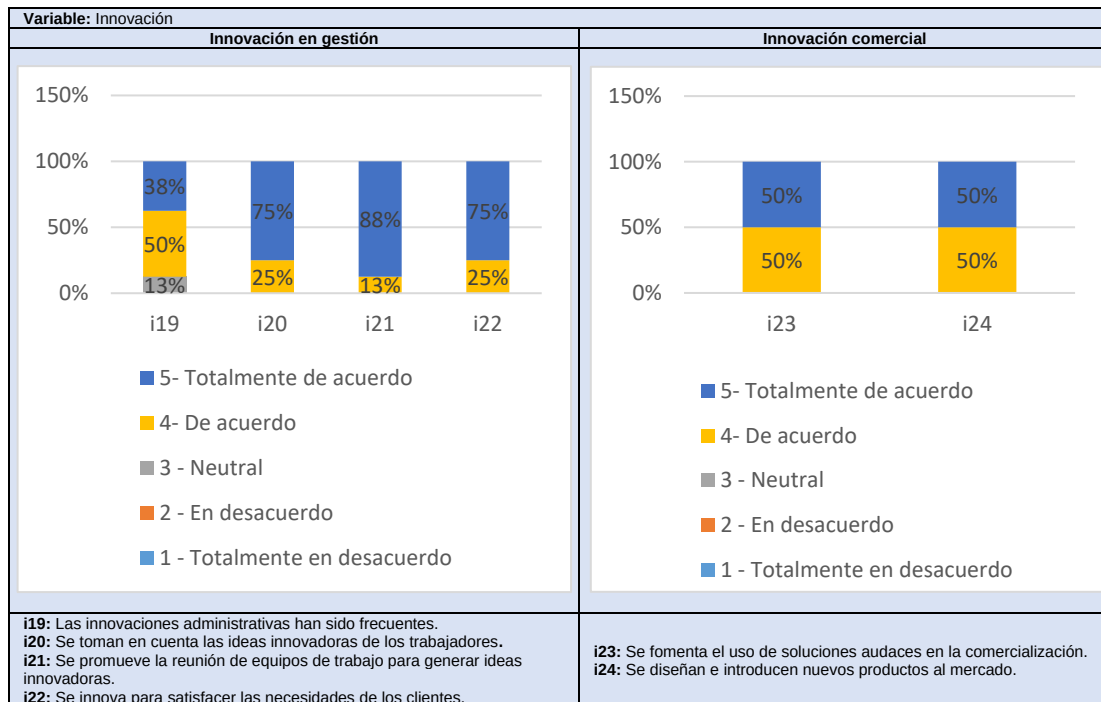
Los diagramas de radar muestran valoraciones generalmente positivas en ambas dimensiones. En la capacidad de aprendizaje destaca particularmente i14 (combinación de conocimiento interno y externo), mientras que en la capacidad de adaptación se observa un desempeño más equilibrado entre todos los indicadores, con una ligera superioridad en i17 (aprendizaje continuo).

3.2. Innovación

El gráfico 3 muestra resultados sobre innovación en COACMES. En innovación en gestión, 50% indica que las innovaciones administrativas son frecuentes (i19), 75% afirma que se consideran ideas innovadoras del equipo (i20), 88% señala que esto se debe a reuniones de trabajo para generar ideas (i21), y 75% destaca que COACMES innova para satisfacer necesidades de

clientes (i22). Respecto a innovación comercial, los empleados consideran que la cooperativa fomenta soluciones audaces para comercialización (i23) y frecuentemente diseña e introduce nuevos productos al mercado (i24), ambos con 50% “Totalmente de acuerdo” y 50% “De acuerdo”.

Gráfico 3. Innovación en gestión - Innovación comercial del ítem 19 hasta el ítem 24.



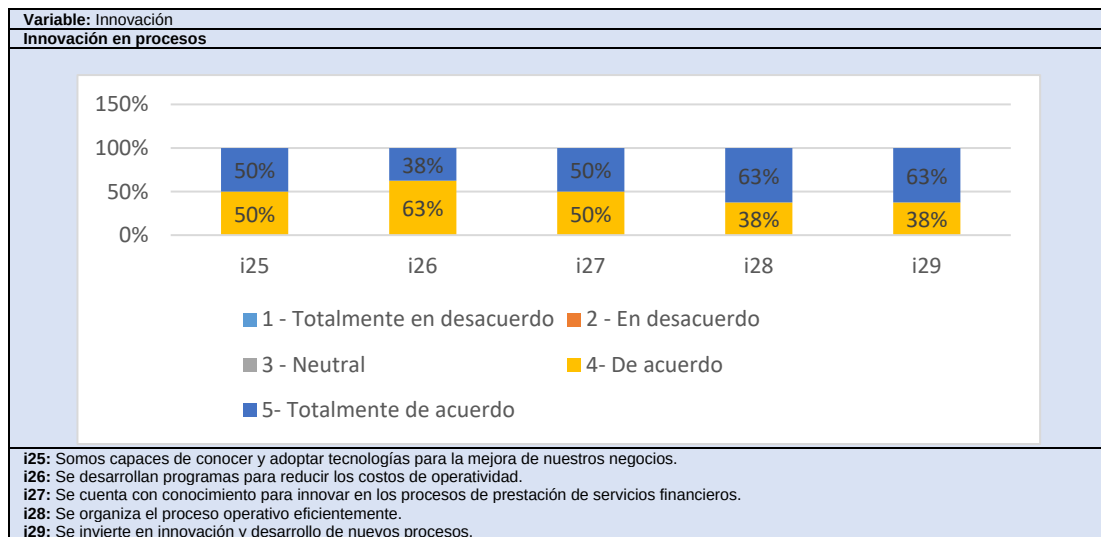
Fuente: Los Autores (2024).

Los gráficos muestran una evaluación muy positiva de la innovación en COACMES, con la mayoría de las respuestas concentradas en las categorías “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”. Destaca especialmente el indicador i21 (promoción de reuniones para generar ideas innovadoras) con el mayor nivel de acuerdo (88%), mientras que en la innovación comercial se observa una distribución equitativa y consistente del 100% de respuestas favorables en ambos indicadores.

El gráfico 4 muestra resultados sobre innovación en procesos en

COACMES. Los encuestados consideran que la institución tiene alta capacidad para adoptar tecnologías que mejoren sus negocios. En gestión de costos, 50% afirma que se implementan programas para reducir costos de producción (i26). Los participantes indican que la organización posee el conocimiento necesario para innovar en sus procesos de servicio. El 63% percibe que COACMES organiza y gestiona un proceso productivo eficiente (i28), y afirman que la cooperativa invierte en innovación y desarrollo de nuevos procesos (i29), con 63% “Totalmente de acuerdo” y 38% “De acuerdo”.

Gráfico 4. Innovación en procesos del ítem 25 hasta el ítem 29.



Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados muestran una evaluación muy positiva de la innovación en procesos de COACMES, con todas las respuestas concentradas en las categorías “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, sin ninguna respuesta neutral o negativa. Esto indica una percepción consistentemente favorable sobre la capacidad de la cooperativa para innovar en sus procesos operativos, tecnológicos y de servicio.

La tabla 2 muestra los resultados de la prueba Shapiro-Wilk aplicada a las variables capacidades dinámicas e innovación para evaluar la normalidad

de los datos. Los resultados indican que ambas variables siguen una distribución normal, confirmando que los datos son paramétricos.

Tabla 2. Prueba de normalidad de los datos.

	Estadísticas	Shapiro-Wilk	
		GI	Sig.
CD	,918	8	,412
IN	,942	8	,631

Fuente: Los Autores (2024).

Para la variable Capacidades Dinámicas, el valor es de 0,412, y para la Innovación es 0,631, ambos cercanos al 0,05, por lo tanto, los datos se consideran normalmente distribuidos.

La tabla 3 ilustra los resultados de la correlación de Spearman, prueba que fue aplicada a las variables capacidades dinámicas e innovación para así determinar la relación existente entre ambos elementos.

Tabla 3. Correlación de las variables.

		CD	IN
Rho de Spearman	CD	Coefficiente de correlación	,614
		Sig. (bilateral)	,105
		N	8
	IN	Coefficiente de correlación	,614
		Sig. (bilateral)	,105
		N	8

Fuente: Los Autores (2024).

El coeficiente de calificación de Spearman entre las variables Capacidades Dinámicas e Innovación es de 0,614, lo que indica una compensación positiva moderada de acuerdo con el constructo propuesto por Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas (2009b). Esto quiere decir que, a medida que la Capacidad Dinámica aumenta, el proceso de Innovación tiende a aumentar proporcionalmente, por ende, la correlación es directa-positiva.

En la escala de correlación establecida por Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas (2009c): es posible evidenciar que; la dimensión de absorción (C-AB) presenta correlaciones moderadas con la innovación de gestión (I-IG; $r = 0,572$) y débiles con la innovación comercial (I-IC; $r = 0,222$) y de procesos (I-IP; $r = 0,259$), sin significancia estadística en ninguno de los

casos.

La tabla 4 presenta los resultados de la correlación de Spearman, prueba que fue aplicada para conocer la relación existente, entre las dimensiones objeto de estudio.

Tabla 4. Correlación por dimensiones.

		ING	INC	INP
CDAB	Coefficiente de correlación	,572	,222	,259
	Sig. (bilateral)	,138	,597	,535
	N	8	8	8
CDI	Coefficiente de correlación	,538	,442	,423
	Sig. (bilateral)	,169	,273	,296
	N	8	8	8
CDAP	Coefficiente de correlación	,558	-,115	,076
	Sig. (bilateral)	,150	,787	,857
	N	8	8	8
CDAD	Coefficiente de correlación	,470	,936**	,429
	Sig. (bilateral)	,239	,001	,289
	N	8	8	8

Fuente: Los Autores (2024).

La dimensión de innovación (C-IN) también presenta correlaciones moderadas con I-IG ($r = 0,538$), débiles con I-IC ($r = 0,442$) y I-IP ($r = 0,423$), sin resultados estadísticamente significativos. La dimensión de aprendizaje (C-AP) muestra una correlación moderada con I-IG ($r = 0,558$), aunque con I-IC presenta una correlación negativa débil ($r = -0,115$) y una correlación positiva débil con I-IP ($r = 0,076$), sin significancia. Por último, la dimensión de adaptación (C-AD) exhibe una correlación fuerte y significativa con I-IC ($r = 0,936$; $p = 0,001$), y moderada con I-IG ($r = 0,470$) y débil con I-IP ($r = 0,429$), ambas sin significancia.

Esta interrelación sugiere la idea de que la dimensión de adaptación es esencial para la innovación comercial, mientras que las demás dimensiones presentan correlaciones moderadas o débiles, evidenciando la necesidad de fortalecer las capacidades dinámicas en este contexto.

4. Conclusiones

El análisis de capacidades dinámicas en COACMES revela interdependencia entre estas capacidades y los procesos de innovación

organizacional. La capacidad de absorción funciona como pilar que permite a la cooperativa adquirir conocimientos externos, transformándolos en activos estratégicos que potencian su desempeño en el mercado financiero mediante la implementación de tecnologías emergentes y prácticas innovadoras que responden a las necesidades cambiantes.

La correlación positiva moderada (coeficiente 0,614) entre capacidades dinámicas e innovación evidencia empíricamente que fortalecer estas capacidades impulsa directamente los procesos innovadores en gestión, comercialización y procesos. Destaca la correlación significativa entre capacidad de adaptación e innovación comercial ($r=0,936$; $p=0,001$), confirmando que la flexibilidad organizacional es determinante para la diversificación efectiva de productos y servicios financieros en respuesta a condiciones cambiantes del mercado.

La integración tecnológica en COACMES actúa como catalizador que potencia la capacidad de absorción y los procesos de innovación, creando un círculo virtuoso donde el conocimiento adquirido se transforma en mejoras operativas tangibles. No obstante, la investigación identifica oportunidades de mejora, especialmente en el fortalecimiento del vínculo entre capacidades de absorción y aprendizaje con innovaciones comerciales, donde las correlaciones mostraron valores más débiles ($r=0,222$ y $r=-0,115$ respectivamente).

El estudio va más allá del caso COACMES y presenta un modelo diagnóstico para el sector cooperativo financiero ecuatoriano. Este marco metodológico evalúa la relación entre capacidades dinámicas e innovación. Las implicaciones prácticas son útiles para los gestores de cooperativas que buscan mejorar su posición competitiva mediante el desarrollo de capacidades organizacionales que fomenten procesos innovadores.

Las limitaciones metodológicas de este estudio incluyen su naturaleza transversal y la concentración en una sola entidad del segmento dos, lo que

indica la necesidad de validación en contextos adicionales. A pesar de estas restricciones, los resultados obtenidos son válidos y coinciden con la literatura sobre capacidades dinámicas en organizaciones del sector financiero.

Para futuras investigaciones, se recomienda extender este análisis a un conjunto representativo de cooperativas ecuatorianas para establecer comparaciones sectoriales y examinar el impacto de factores contextuales como digitalización acelerada, regulaciones financieras y particularidades socioeconómicas regionales en la relación capacidades dinámicas-innovación. También sería valioso desarrollar estudios longitudinales para evaluar la evolución temporal de estas capacidades y su impacto en la sostenibilidad y competitividad a largo plazo de las cooperativas del sector financiero popular y solidario.

5. Referencias

- Beltrán-Díaz, A., Álvarez-Melgarejo, M., Rincón, I., & Chaparro, J. (2023). **Capacidades dinámicas como determinantes de la capacidad de innovación en Colombia.** *Revista de Ciencias Sociales*. 29(2), 255-276, e-ISSN: 1315-2477-9431. Recuperado de: <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i2.39975>
- Flores, C., & Flores, K. (2021). **Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-Darling, Ryan Joiner, Shapiro-Wilk, Kolmogórov-Smirnov.** *Societas*, 23(2), 83-106, e-ISSN: 2644-3791. Panamá: Universidad de Panamá.
- Gómez-Álvarez, P., & Núñez-Ramírez, M. (2022). **Validez inicial de un instrumento para medir la innovación organizacional en empresas maquiladoras.** *Información Tecnológica*, 33(5), 61-70, e-ISSN 0718-0764. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000500061>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la**

investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.

- Jiménez, C., & Barroso, F. (2024). **Capacidades dinámicas en pequeñas y medianas empresas: Implicaciones para la innovación y el crecimiento empresarial.** *Latam. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5(1), 1492-1503, e-ISSN: 2789-3855. Recuperado de: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1688>
- Koswatte, I., & Gallage, N. (2022). **Entrepreneurial Resilience: A Renewed Perspective.** In Ratten, V. (eds). *Cultural Entrepreneurship*. ISBN: 978-981-19-2771-3. Singapore, Asia: Springer.
- Loor, J., Pilay, E., & Bravo, G. (2023). **Estudio del comportamiento de la cartera de crédito del Sistema Financiero Popular y Solidario de Manabí.** *Revista San Gregorio*, 1(56), 218-234, e-ISSN: 2528-7907. Recuperado de: <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i56.2649>
- López-Cabarcos, M., Srinivasan, S., Göttling-Oliveira, S., & Vázquez-Rodríguez, P. (2019). **Tacit knowledge and firm performance relationship. The role of product innovation and the firm level capabilities.** *Journal of Business Economics and Management*, 20(2), 330-350, e-ISSN: 2029-4433. Retrieved from: <https://doi.org/10.3846/jbem.2019.9590>
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., & Cánovas, A. (2009a,b,c). **El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización.** *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 1-19, e-ISSN: 1729-519X. Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de la Habana.
- Ordóñez-Granda, E., Narváez-Zurita, C., & Erazo-Álvarez, J. (2020). **El sistema financiero en Ecuador. Herramientas innovadoras y nuevos modelos de negocios.** *Revista Arbitrada Interdisciplinaria*

Koinonía, 5(10), 195-225, e-ISSN: 2542-3088. Recuperado de:
<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i10.693>

Penagos, F., García, M., & Hernández, O. (2023). **Capacidad dinámica de innovación en las empresas: un análisis bibliométrico.** *Cuadernos de Contabilidad*, 24, 1-21, e-ISSN: 2500-6045. Recuperado de:
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc24.cdie>

Pin, J., López, M., Martínez, B., & Zambrano, J. (2024a,b). **Capacidades dinámicas y la innovación en MiPymes del sector camaronero de Manabí.** *Uniandes Episteme. Revista Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 11(1), 57-71, e-ISSN: 1390-9150. Recuperado de:
<https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3376>

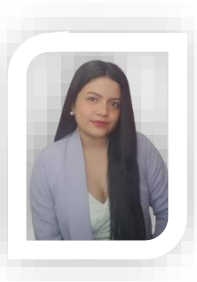
Robledo, J., Martínez, O., & Rodríguez, C. (2023). **Capacidades dinámicas: reflexión teórica desde el campo de la estrategia.** *Publicaciones e Investigación*, 17(2), 1-11, e-ISSN: 1900-6608. Recuperado de:
<https://doi.org/10.22490/25394088.7065>

Roco-Videla, A., Flores, S., Olguín-Barraza, M., & Maureira-Carsalade, N. (2024a,b). **Alpha de Cronbach y su intervalo de confianza.** *Nutrición Hospitalaria*, 41(1), 270-271, e-ISSN: 1699-5198. Recuperado de:
<https://dx.doi.org/10.20960/nh.04961>

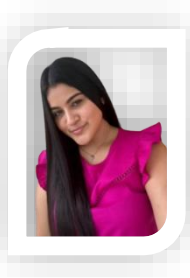
Zamora, M. (2018). **Cooperativas de Ahorro y Crédito, influencia en el crecimiento socioeconómico, Manabí-Ecuador.** *Quipukamayoc* 26(50), 71-82, e-ISSN: 1609-8196. Recuperado de:
<https://doi.org/10.15381/quipu.v26i50.14727>

Zea-Fernández, R., Benjumea-Arias, M., & Valencia-Arias, A. (2020a,b). **Metodología para la identificación de las capacidades dinámicas para el emprendimiento en Instituciones de Educación Superior.** *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 28(1), 106-119, e-ISSN: 0718-3305. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052020000100106>

Andrea Nicole Gusqui López
e-mail: andrea.gusqui.41@espam.edu.ec



Nacida en Guayaquil, Ecuador el 4 de enero del año 2002. Los estudios primarios los realicé en la Escuela Fiscomisional Santa Luisa de Marillac; y el Bachillerato en la Unidad Educativa Particular Católica Pedro Schumacher, en la especialidad de Ciencias; actualmente me desempeño como discente de la Licenciatura en Administración de Empresas en la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López” (ESPAM MFL); he participado en distintos congresos nacionales e internacionales.

Milena Nicol Zambrano Llerenae-mail: milena.zambrano.41@espam.edu.ec

Nacida en Sucre, Manabí, Ecuador el 13 de marzo del año 2000. Los estudios primarios los realicé en la Escuela Fiscal Velasco Benalcázar; y el Bachillerato en la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo, en la especialidad de Ciencias; actualmente me desempeño como discente de la Licenciatura en Administración de Empresas en la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López” (ESPAM MFL); he participado en distintos congresos nacionales e internacionales.

Benigno Javier Alcívar Martíneze-mail: balcivar@espam.edu.ec

Nacido en Calceta, Manabí, Ecuador, el 7 de julio del año 1979. Magíster en Administración de Empresas, mención Negocios Internacionales en la Universidad de Guadalajara (UDG); Doctorando en Administración de Empresas por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), Bolivia sede central; Licenciado en Mercadotecnia por la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP); Ingeniero Comercial en Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López” (ESPAM MFL); Investigador acreditado en la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) con registro nro. REG-INV-20-04531; director en proyecto de investigación y colaboración en proyectos de vinculación; docente titular de la carrera de Administración de Empresas en la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López” (ESPAM MFL) desde el año 2013 hasta la actualidad; Director de trabajo de titulación de grado y postgrado; he escrito varios artículos para revistas académicas y científicas; además de ponencias nacionales e internacionales.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Programa de Desarrollo Profesional Docente en la Era Digital: Un Análisis Teórico

Autoras: Evelin Katherine Santana Castro
Universidad Cesar Vallejo, **UCV**
esantanac@ucvvirtual.edu.pe
Piura, Perú
<https://orcid.org/0009-0002-9974-8184>

Evelin Estefanía Morales Vásquez
Universidad Cesar Vallejo, **UCV**
p7002314737@ucvvirtual.edu.pe
Piura, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2368-5394>

Resumen

Este estudio aborda la necesidad de innovación en el ámbito educativo mediante un análisis teórico de programas de desarrollo profesional docente en la era digital. El objetivo principal fue analizar los fundamentos teóricos de los programas de profesionalización docente y su adopción de modalidades digitales. La investigación, de naturaleza cualitativa y descriptiva, se fundamentó en una revisión sistemática de literatura actualizada, utilizando el método PRISMA para seleccionar artículos científicos publicados entre 2021 y 2025. De 15900 resultados iniciales se seleccionaron 9 estudios que cumplían con criterios de relevancia y actualidad. Los resultados evidenciaron tres dimensiones fundamentales en la profesionalización docente: pedagógica (actualización y gamificación), teleológica (integración tecnológica) y deontológica (formación axiológica). Se identificó una correlación directa entre la competencia digital docente y el rendimiento estudiantil, así como la importancia de integrar los programas formativos en planes estratégicos institucionales. Se concluye que los programas de desarrollo profesional docente requieren una reformulación integral que integre estas dimensiones en un marco coherente, priorizando el desarrollo de competencias digitales y fomentando entornos colaborativos para responder eficazmente a los desafíos educativos contemporáneos.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; competencias digitales; formación continua; innovación educativa; tecnología educativa.

Código de clasificación internacional: 5803.02 - Preparación de profesores.

Cómo citar este artículo:

Santana, E., & Morales, E. (2025). Programa de Desarrollo Profesional Docente en la Era Digital: Un Análisis Teórico. *Revista Científica*, 10(35), 257-274, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.12.257-274>

Fecha de Recepción:
05-08-2024

Fecha de Aceptación:
04-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Professional Teacher Development Program in the Digital Era: A Theoretical Analysis

Abstract

This study addresses the need for innovation in education through a theoretical analysis of teacher professional development programs in the digital era. The main objective was to analyze the theoretical foundations of teacher professionalization programs and their adoption of digital modalities. This qualitative and descriptive research was based on a systematic literature review, using the PRISMA method to select scientific articles published between 2021 and 2025. From 15,900 initial results, 9 studies were selected that met relevance and currency criteria. The results revealed three fundamental dimensions in teacher professionalization: pedagogical (updating and gamification), teleological (technological integration), and deontological (axiological training). A direct correlation between teachers' digital competence and student performance was identified, as well as the importance of integrating training programs into institutional strategic plans. The study concludes that teacher professional development programs require comprehensive reformulation that integrates these dimensions into a coherent framework, prioritizing the development of digital competencies and fostering collaborative environments to effectively respond to contemporary educational challenges.

Keywords: teacher professional development; digital competencies; continuing education; educational innovation; educational technology.

International classification code: 5803.02 - Training of teachers.

How to cite this article:

Santana, E., & Morales, E. (2025). **Professional Teacher Development Program in the Digital Era: A Theoretical Analysis**. *Revista Científica*, 10(35), 257-274, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.12.257-274>

Date Received:
05-08-2024

Date Acceptance:
04-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

En la actualidad, el ámbito educativo se encuentra inmerso en una transformación sin precedentes, acelerada por la postpandemia que ha obligado a las instituciones educativas a replantearse sus métodos y adoptar modalidades digitales. Este cambio, aunque desafiante, ha evidenciado la necesidad imperante de una profesionalización docente que permita a los educadores enfrentar eficazmente los retos contemporáneos.

La investigación de Candelario (2023): en su investigación cuyos resultados destacan uso de plataformas digitales se considera regular en un 57,5% de los casos, mientras que un 38% se califica como nivel bueno. Destaca la necesidad de avanzar hacia estándares más elevados en el uso de plataformas digitales. No obstante, estas aspiraciones se ven obstaculizadas por la falta de una base sólida de profesionalización docente.

La rápida evolución de las teorías pedagógicas para algunos maestros son una camisa de fuerzas porque están arraigados en prácticas pedagógicas tradicionales, podrían mostrar reticencia a adoptar nuevas tendencias, también destaca la necesidad de actualizar constantemente las metodologías educativas. La pedagogía contemporánea se ha vuelto cada vez más centrada en el estudiante, incorporando enfoques participativos y herramientas digitales. La falta de actualización en este aspecto limita la eficacia de la enseñanza y la adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Desde una perspectiva deontológica, la ética y responsabilidad profesional docente juegan un papel central en la formación de los educadores. La falta de un programa de profesionalización podría dejar desatendidos aspectos éticos esenciales, como la equidad en el acceso a la educación, el desarrollo de habilidades y la garantía de un entorno de aprendizaje seguro y respetuoso. La ausencia de un enfoque deontológico podría comprometer la integridad del sistema educativo y la confianza en la profesión docente.

Asimismo, otro factor importante es la resistencia al cambio, la insuficiente formación técnica, la falta de recursos y acceso, así como la ausencia de incentivos, son posibles causas que amenazan con comprometer la calidad educativa y perpetuar desigualdades en el aprendizaje.

El programa de desarrollo profesional presenta varias interrogantes que serán respondidas a lo largo de este proyecto. Por ello, se aborda la problemática mediante la observación por el investigador.

En cuanto al valor teórico, este estudio de carácter científico brinda a la sociedad los resultados de un estudio cuantitativo y estos resultados servirán para continuar indagando en las variables y la solución de los mismos problemas en otros contextos. Esta indagación tiene enfoque cuantitativo, experimental. El investigador observa el problema y registra para luego tomarlo como referencia para los posteriores estudios en la misma problemática. Por consiguiente, se plantea el problema en una pregunta: ¿Cuáles son los factores que influyen en un programa de profesionalización docentes y su adopción en el campo educativo?.

El presente artículo de revisión sistemática tiene como objetivo analizar los diferentes programas de profesionalización docente y su adopción de modalidades digitales en el campo educativo.

2. Metodología

La metodología implementada en este estudio permitió analizar a profundidad el aporte teórico de los diferentes pensadores en la actualidad sobre los programas de profesionalización docente en la era digital mediante una revisión sistemática de literatura actualizada.

De esta manera, el diseño de la investigación fue cualitativo y descriptivo. Para una comprensión más completa, para Valderrama y Pease (2024): el diseño cualitativo se caracteriza por la recolección y análisis de datos no numéricos para comprender conceptos, opiniones y experiencias.

Esta elección se basó en la necesidad de comprender de manera detallada las percepciones relacionadas con la profesionalización docente en el contexto digital.

Con ello, para la revisión sistemática de la literatura, se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas, utilizando palabras clave relacionadas con la profesionalización docente, tecnología educativa y programas de desarrollo profesional. Se incluyeron estudios a nivel mundial, regional y local para obtener una perspectiva amplia sobre la problemática planteada. Esta revisión permitió identificar las tendencias actuales, los desafíos y las mejores prácticas en la profesionalización docente en la era digital.

Por otra parte, el análisis de datos se llevó a cabo mediante la indagación y el uso de técnicas cualitativas, como el análisis de contenido y la codificación temática. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): el análisis de contenido es una técnica para hacer inferencias válidas y replicables a partir de datos, tomando en cuenta el contexto de su uso. Este proceso permitió identificar patrones, categorías y temas emergentes que proporcionaron una comprensión detallada de las experiencias y necesidades de los docentes en relación con la profesionalización en la era digital.

Mediante el método *PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses)*, se clasifican los artículos científicos para asegurar una metodología rigurosa y una presentación clara de los resultados. Este estudio permitió identificar áreas clave para futuras investigaciones y desarrollo de programas de formación docente. De acuerdo con Ventura-León (2017): permitió una comprensión el fenómeno y proporcionó una base sólida para mejorar la formación docente en la era digital.

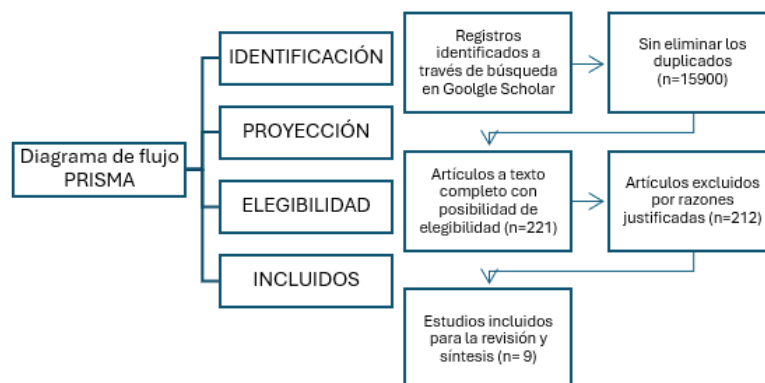
Por medio de este estudio el investigador presenta una perspectiva actualizada sobre la profesionalización docente utilizando la información publicada en revistas científicas y que son actualizadas para poder analizar a

profundidad la variable.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con el objetivo de ofrecer una perspectiva actualizada basada en diversos autores en contextos variados (figura 1).

Figura 1. Diagrama PRISMA del estudio.



Fuente: Las Autoras (2024).

Se realizó una búsqueda exhaustiva en *Google Scholar* de un programa de profesionalización docente y aplicando un filtro para artículos publicados entre 2021 y 2025. Esta búsqueda generó un total de 15900 resultados; sin embargo, se incluyeron únicamente los artículos de revisión, seleccionando un total de 221.

De estos, se identificaron 8 artículos publicados en revistas científicas que se consideran relevantes por su contribución al estudio, a pesar de abordar problemáticas similares en contextos diferentes. Además, se buscó información actualizada sobre programas de profesionalización docente, incluyendo aspectos como digitalización, proyección y elegibilidad.

Se seleccionaron 9 estudios que cumplían con criterios de elegibilidad,

dado su aporte significativo a la temática y su actualidad, todos publicados en los últimos cinco años, pero relevantes para este análisis.

Se excluyeron 212 estudios publicados con más de cinco años de antigüedad, ya que no cumplen con los criterios de actualización necesarios para comprender cómo se lleva a cabo la profesionalización docente en la actualidad.

Esta perspectiva renovada es crucial para entender las dinámicas contemporáneas en la formación docente y asegurar que los enfoques utilizados reflejen las necesidades actuales del sector educativo donde se observa una necesidad imperiosa por recibir actualización docente mediante un programa que considere los diferentes aspectos que hacen de un docente un profesional capacitado, actualizado e innovador en su área. Con esta revisión se hallan artículos desarrollados en los diferentes niveles educativos.

La tabla 1 sintetiza las contribuciones académicas más significativas que fundamentan esta investigación. Esta compilación incluye trabajos publicados en revistas científicas de alto impacto en el campo educativo durante 2021-2024, que cumplen con los criterios metodológicos establecidos.

Tabla 1. Estudios relevantes para el estudio.

Base de datos / Revista	Autor / Año	Título	Metodología utilizada	Resultados en el artículo analizado	Relevancia de selección del artículo
Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala.	Barrientos (2024a).	Profesionalización Docente: una revisión teórica de la transformación del quehacer educativo universitario.	Método hermenéutico a través de una revisión sistemática de la literatura, analizando 24 de 28 artículos seleccionados.	Identificación de tendencias en la formación continua de docentes y elementos que fomentan su permanencia en programas de desarrollo profesional.	Este artículo es relevante por su análisis crítico sobre cómo la profesionalización docente facilita la innovación educativa y asegura la calidad en la educación superior.
Revista Virtual Universidad Católica del Norte.	Loaiza-Aguirre, y Andrade-Abarca (2021a).	Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario.	Análisis cualitativo de programas existentes y entrevistas a docentes.	Se identificó que la motivación y la integración de programas en planes estratégicos son cruciales para la efectividad.	Importante para entender cómo se pueden estructurar programas efectivos que respondan a las necesidades docentes.
<i>New Trends in Qualitative Research.</i>	Estévez, Souto-Seijo y González-Sanmamed (2022a).	Aprendiendo de y con otros: Análisis de interacciones como oportunidades para el desarrollo profesional docente.	Estudio de caso con encuestas a docentes sobre su participación en desarrollo profesional.	Los docentes que se actualizan regularmente tienen un impacto positivo en el rendimiento estudiantil.	Relevante para destacar la necesidad de un compromiso continuo de los docentes con su formación.
Texto Livre, Belo Horizonte-MG.	Rodríguez y Ruíz-Domínguez (2021a).	La competencia digital del profesorado de literatura en Educación Secundaria en España.	Investigación cuantitativa con análisis de datos de rendimiento académico.	Se confirmó que un alto desempeño docente se correlaciona con mejor rendimiento estudiantil.	Fundamental para entender cómo la calidad del docente impacta en la educación.
Revista Latinoamericana de	Parrilla (2021a).	Pensar el Desarrollo Profesional Docente	Revisión de literatura y estudios de caso	Se identificaron factores clave como la	Ayuda a definir las características de un

Artículo Original / Original Article

Educación Inclusiva.		desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas.	en diversas instituciones.	planificación efectiva y la relación positiva con los estudiantes.	docente eficaz en el aula.
Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar.	Alvarado, Mendoza, Reasco, Morán y Vera (2023a).	El Desarrollo Profesional y la Colaboración Docente. Revisión literaria.	Filtrado de información, análisis y selección de información relevante extraída de revistas científicas en el área educativa utilizando buscadores Booleanos.	Se establecen tres dimensiones clave: pedagógica (actualización y gamificación), teleológica (desempeño con tecnologías) y deontológica (formación en valores), siendo el trabajo colaborativo esencial para el desarrollo profesional docente.	Integra el desarrollo profesional con la colaboración docente, ofreciendo un marco conceptual que vincula las dimensiones pedagógica, teleológica y deontológica con las prácticas colaborativas en un contexto educativo contemporáneo.
Orbis. Revista de Ciencias Humanas.	Salas, Guarnizo y Murillo (2022a).	Trabajo colaborativo asistido por tecnología para la autorregulación del aprendizaje autónomo.	Estudio de caso sobre la implementación de tecnologías educativas en el aula.	Los educadores que incorporan tecnología mejoran la participación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes.	Es relevante para abordar la necesidad de que los docentes se adapten a las nuevas tecnologías en la educación.
Revista Científica UISRAEL.	Ribadeneira, Arellano, Zaruma y Cevallos (2022a).	Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad.	Revisión de literatura centrada en la evolución del rol docente.	Se destacó la importancia de la actualización pedagógica y el uso de metodologías innovadoras para mejorar la enseñanza.	Este artículo es crucial para entender cómo la capacitación continua afecta la calidad educativa en un contexto global.

Fuente: Las Autoras (2024).

El trabajo de Barrientos (2024b): examina la profesionalización docente como proceso transformativo del quehacer educativo universitario. Mediante análisis hermenéutico de 24 artículos académicos, identifica patrones emergentes en la formación continua y elementos que favorecen la permanencia en programas de desarrollo profesional. Su contribución destaca por el análisis crítico sobre cómo la profesionalización impulsa la innovación y asegura la calidad educativa superior.

La aportación de Loaiza-Aguirre y Andrade-Abarca (2021b): ofrece un análisis cualitativo de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. Su aproximación incluyó revisión de programas vigentes y entrevistas docentes, revelando que la motivación del profesorado y la integración en planes estratégicos institucionales resultan determinantes para su eficacia. Esta publicación resulta valiosa para comprender la estructuración de programas efectivos que respondan a las necesidades reales del profesorado.

La contribución de Estévez, Souto-Seijo y González-Sanmamed

(2022b): analiza las interacciones como oportunidades para el desarrollo profesional docente. A través de un caso práctico con encuestas sobre participación en actividades formativas, constataron que los profesores en constante actualización generan impacto positivo en el rendimiento académico. Su relevancia radica en evidenciar la necesidad del compromiso continuo con la formación profesional.

El texto de Rodríguez y Ruíz-Domínguez (2021b): aborda la competencia digital del profesorado de literatura en Educación Secundaria española. Con metodología cuantitativa y análisis de indicadores de rendimiento, confirmaron la correlación directa entre excelencia docente y mejores resultados académicos. Esta publicación resulta esencial para comprender el impacto de la calidad docente en la educación.

La propuesta de Parrilla (2021b): explora el desarrollo profesional docente desde la investigación, planteando vías participativas e inclusivas. A través de revisión bibliográfica y análisis de experiencias en diversas instituciones, identificó elementos clave como planificación eficaz y vínculos positivos con el alumnado. Su aportación ayuda a definir los atributos esenciales de un educador eficaz en contextos educativos.

El análisis de Alvarado, Mendoza, Reasco, Morán y Vera (2023b): presenta una revisión literaria sobre desarrollo profesional y colaboración docente. Su enfoque metodológico incluyó filtrado y selección de información relevante de publicaciones científicas educativas. Establecieron tres dimensiones fundamentales: pedagógica (actualización y gamificación), teleológica (integración tecnológica) y deontológica (formación axiológica), destacando la colaboración como pilar del desarrollo profesional. Esta contribución sobresale al integrar formación profesional con prácticas colaborativas, proporcionando un marco conceptual aplicable al contexto educativo actual.

La indagación de Salas, Guarnizo y Murillo (2022b): examina el trabajo

colaborativo mediado por tecnología para fomentar el aprendizaje autónomo. Mediante análisis de implementación tecnológica en entornos educativos, determinaron que los educadores que incorporan eficazmente herramientas digitales potencian la participación y autonomía del alumnado. Este material resulta pertinente para abordar la necesaria adaptación docente a las innovaciones tecnológicas.

Para concluir, la publicación de Ribadeneira, Arellano, Zaruma y Cevallos (2022b): compara el desarrollo profesional docente mediante un examen de sus componentes actuales. Su aproximación consistió en una revisión bibliográfica centrada en la transformación del rol docente, subrayando la importancia de la renovación pedagógica y metodologías innovadoras. Esta aportación resulta fundamental para comprender cómo la formación permanente influye en la calidad educativa a nivel global.

4. Discusión

La profesionalización docente constituye un proceso continuo que implica el desarrollo integral de competencias pedagógicas, tecnológicas y axiológicas. A partir de los resultados obtenidos en esta revisión sistemática, se pueden establecer varios puntos de convergencia y análisis crítico entre los diferentes autores examinados.

En primer lugar, Barrientos (2024c): enfatiza que la profesionalización docente es un proceso transformativo fundamental para mejorar la calidad educativa, particularmente en el ámbito universitario. Este planteamiento coincide con los hallazgos de Loaiza-Aguirre y Andrade-Abarca (2021c): quienes subrayan la importancia de estructurar programas formativos integrados a los planes estratégicos institucionales. Ambas perspectivas destacan un aspecto esencial revelado en nuestra revisión: para que la profesionalización docente sea efectiva, debe contemplar un enfoque sistémico que responda a las necesidades cambiantes del entorno educativo

contemporáneo, especialmente en el contexto digital actual.

Un segundo aspecto relevante emerge del análisis comparativo entre los trabajos de Estévez, Souto-Seijo y González-Sanmamed (2022c); y Rodríguez y Ruíz-Domínguez (2021c). Mientras los primeros demuestran empíricamente que los docentes que se actualizan regularmente generan un impacto positivo en el rendimiento estudiantil, los segundos corroboran mediante metodología cuantitativa que existe una correlación directa entre la competencia digital docente y los resultados académicos en educación secundaria. Estos hallazgos complementarios validan la necesidad de priorizar la dimensión digital en los programas de desarrollo profesional docente, como se evidencia en los resultados de nuestra revisión.

En cuanto a las dimensiones del desarrollo profesional, el análisis de Alvarado, Mendoza, Reasco, Morán y Vera (2023c): ofrece un marco conceptual tridimensional (pedagógico, teleológico y deontológico) que resulta particularmente útil para comprender los componentes esenciales de la profesionalización docente en la era digital. Esta conceptualización se complementa con el enfoque de Parrilla (2021c): quien enfatiza la necesidad de rutas participativas e inclusivas, destacando factores clave como la planificación efectiva y las relaciones positivas con los estudiantes. Ambas contribuciones resaltan la importancia de un enfoque holístico en la formación docente, aspecto que se confirma como tendencia en nuestra revisión sistemática.

La dimensión tecnológica, identificada como área prioritaria en nuestros resultados, encuentra respaldo en los hallazgos de Salas, Guarnizo y Murillo (2022c): quienes demuestran que los educadores que incorporan eficazmente herramientas digitales potencian significativamente la participación y autonomía del alumnado. No obstante, como señalan Ribadeneira, Arellano, Zaruma y Cevallos (2022c): esta integración tecnológica requiere actualización constante debido al acelerado ritmo de cambio en el mundo digital. Esta

aparente tensión entre la necesidad de incorporar tecnología y el desafío de mantenerse actualizado representa uno de los principales retos identificados en nuestra revisión.

Un aspecto crítico que emerge del análisis integrado de los resultados es la interrelación entre motivación docente, estructura institucional y eficacia de los programas formativos. Como señalan Loaiza-Aguirre y Andrade-Abarca (2021d): la participación voluntaria y motivada del profesorado constituye un factor determinante para el éxito de los programas de desarrollo profesional. Esta observación coincide con lo expresado por Barrientos (2024d): respecto a los elementos que fomentan la permanencia en dichos programas. Nuestros resultados confirman que cualquier iniciativa de profesionalización docente debe contemplar estrategias específicas para fomentar la motivación intrínseca del profesorado, aspecto frecuentemente desatendido en los programas tradicionales.

La integración de las tres dimensiones fundamentales del desarrollo profesional docente -pedagógica, teleológica y deontológica- propuesta por Alvarado, Mendoza, Reasco, Morán y Vera (2023d): proporciona un marco conceptual valioso para comprender la profesionalización docente como un proceso multifacético. Esta conceptualización permite abordar simultáneamente la actualización metodológica, la competencia digital y la formación axiológica, aspectos identificados como prioritarios en nuestra revisión sistemática.

Finalmente, es importante señalar que, si bien existe consenso sobre la necesidad de un enfoque integral y adaptativo en la profesionalización docente, los resultados de nuestra revisión también revelan matices y énfasis diferenciados según los contextos educativos específicos. Esto sugiere que, aunque pueden establecerse principios generales para el diseño de programas de desarrollo profesional docente, su implementación efectiva requiere adaptaciones sensibles a las particularidades institucionales, culturales y

sociales de cada entorno educativo.

5. Conclusión

El análisis sistemático de los programas de desarrollo profesional docente en la era digital revela hallazgos significativos que aportan al fortalecimiento de la profesión educativa contemporánea. Las conclusiones derivadas de esta investigación, en consonancia con los objetivos planteados, permiten establecer consideraciones relevantes para el diseño e implementación de programas formativos efectivos.

Los programas de profesionalización docente requieren una reformulación integral que responda a las exigencias del contexto digital actual. El análisis de las investigaciones recientes demuestra que la efectividad de estos programas depende fundamentalmente de su capacidad para integrar dimensiones pedagógicas, teleológicas y deontológicas en un marco coherente. Este enfoque tridimensional constituye un aporte significativo al campo de la profesionalización docente, pues trasciende las aproximaciones fragmentadas que han caracterizado tradicionalmente estos programas.

La dimensión digital emerge como componente crítico en la formación docente contemporánea. Los resultados evidencian una correlación directa entre la competencia digital del profesorado y el rendimiento académico estudiantil, lo que subraya la necesidad de priorizar el desarrollo de habilidades tecnológicas como parte esencial de cualquier programa formativo. Esta priorización debe contemplar no solo aspectos instrumentales, sino también perspectivas críticas sobre la integración pedagógica de las tecnologías en entornos educativos diversos.

La estructura institucional y la motivación intrínseca del profesorado constituyen factores determinantes para la efectividad de los programas de desarrollo profesional. Los hallazgos demuestran que la integración de estos

programas en los planes estratégicos institucionales, junto con estrategias específicas para fomentar la participación voluntaria y comprometida del profesorado, resultan esenciales para garantizar resultados sostenibles. Este descubrimiento implica la necesidad de replantear los modelos tradicionales de formación docente, frecuentemente desvinculados de los contextos específicos de implementación.

El trabajo colaborativo se configura como metodología privilegiada para el desarrollo profesional docente. Las investigaciones analizadas confirman que los entornos formativos que promueven interacciones significativas entre pares potencian la transferencia de conocimientos y prácticas innovadoras. Esta modalidad colaborativa representa una alternativa prometedora frente a los enfoques formativos individualistas que han predominado históricamente.

Las limitaciones metodológicas de este estudio incluyen la heterogeneidad de los contextos investigados y la diversidad de enfoques metodológicos empleados en las investigaciones analizadas, lo que puede afectar la generalización de algunos hallazgos. No obstante, la consistencia de ciertos patrones a través de diferentes contextos refuerza la validez de las conclusiones principales.

Los resultados abren importantes interrogantes para futuras investigaciones: ¿Cómo diseñar programas formativos que respondan simultáneamente a las necesidades institucionales y a las motivaciones intrínsecas del profesorado?; ¿Qué estrategias resultan más efectivas para superar la resistencia docente a la integración tecnológica?; ¿Cómo evaluar el impacto real de estos programas en la práctica docente cotidiana y en el aprendizaje estudiantil?. Estas preguntas constituyen líneas prometedoras para investigaciones posteriores que profundicen en la comprensión de los procesos de desarrollo profesional docente en la era digital.

La profesionalización docente en el contexto digital contemporáneo representa un desafío multidimensional que requiere abordajes sistémicos,

participativos y contextualizados. El presente estudio contribuye a la comprensión de este fenómeno complejo y ofrece orientaciones fundamentadas para el diseño de programas formativos que respondan efectivamente a las necesidades actuales y futuras del profesorado y de los sistemas educativos en transformación.

6. Referencias

- Alvarado, R., Mendoza, A., Reasco, V., Morán, M., & Vera, M. (2023a,b,c,d). **El Desarrollo Profesional y la Colaboración Docente. Revisión literaria.** *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 7(6), 8870-8881, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9894
- Barrientos, N. (2024a,b,c,d). **Profesionalización Docente: una revisión teórica de la transformación del quehacer educativo universitario.** *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, 7(1), 113-126, e-ISSN: 2707-2908. Recuperado de: <https://doi.org/10.36958/sep.v7i1.243>
- Candelario, A. (2023). **Plataformas digitales y desarrollo profesional docente en una institución educativa de Los Ríos. Ecuador, 2022.** Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., & González-Sanmamed, M. (2022a,b,c). **Learning from and with others: Analysis of interactions as opportunities for teacher professional development.** *New Trends in Qualitative Research*, 12, 1-9, e-ISSN: 2184-7770. Retrieved from: <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e728>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.** ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.

- Loaiza-Aguirre, M., & Andrade-Abarca, P. (2021a,b,c,d). **Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario.** *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 161-195, e-ISSN: 0124-5821. Recuperado de: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>
- Parrilla, Á. (2021a,b,c). **Pensar el Desarrollo Profesional Docente desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas.** *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52, e-ISSN: 0718-7378. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Ribadeneira, D., Arellano, F., Zaruma, O., & Cevallos, A. (2022a,b,c). **Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad.** *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 11-22, e-ISSN: 2631-2786. Recuperado de: <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.527>
- Rodríguez, F., & Ruíz-Domínguez, M. (2021a,b,c). **La competencia digital del profesorado de literatura en Educación Secundaria en España.** *Texto Livre, Belo Horizonte-MG*, 14(3), 1-15, e-ISSN: 1983-3652. Recuperado de: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.31351>
- Salas, J., Guarnizo, C., & Murillo, S. (2022a,b,c). **Trabajo colaborativo asistido por tecnología para la autorregulación del aprendizaje autónomo.** *Orbis. Revista de Ciencias Humanas*, 18(52), 5-21, e-ISSN: 1856-1594. Venezuela: Fundación Miguel de Unamuno y Jugo.
- Valderrama, I., & Pease, M. (2024). **Educación e investigación cualitativa: aproximaciones a la práctica educativa como objeto de investigación.** *Desde el Sur*, 16(1), 1-18, e-ISSN: 2415-0959. Recuperado de: <https://doi.org/10.21142/DES-1601-2024-0016>
- Ventura-León, J. (2017). **¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria.** *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(4), 648-649, e-ISSN: 0864-3466. Cuba: Sociedad Cubana de Administración de Salud.

Evelin Katherine Santana Castro
e-mail: esantanac@ucvvirtual.edu.pe



Nacida en Manabí, Ecuador, el 26 de junio del año 1991. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Primaria por la Universidad Guayaquil (UG); Magister en Desarrollo Temprano y Educación Infantil por la Universidad Casa Grande (UCG); he participado en congresos nacionales e internacionales; actualmente Docente.

Evelin Estefanía Morales Vásquez
e-mail: p7002314737@ucvvirtual.edu.pe



Nacida en Balzar, Ecuador, el 28 de agosto del año 1991. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Informática por la Universidad Guayaquil (UG); Maestra en Psicología Educativa por la Universidad Cesar Vallejo (UCV); he participado en diferentes congresos nacionales e internacionales.

Autismo: Inteligencia detrás de la Mirada Evasiva

Autores: Wilfredo José Molina Wills

ISAE Universidad, **ISAE**

wjmw55@gmail.com

Panamá, ciudad de Panamá

<https://orcid.org/0000-0001-7233-4972>

Vanessa Mireya Rodríguez de Molina

Universidad de Los Andes, **ULA**

vanessamireyar28@gmail.com

Mérida, Venezuela

<https://orcid.org/0009-0005-8173-9249>

Resumen

Esta investigación analiza la relación entre la mirada evasiva y la inteligencia en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se fundamenta en la premisa de que este comportamiento no indica déficit cognitivo sino diferencias neurobiológicas en el procesamiento sensorial y social. Mediante una revisión sistemática con enfoque cuantitativo, se analizaron 31 estudios seleccionados de bases de datos como *Scopus* y *Web of Science*, entre otros, evaluando su calidad con la herramienta CASP. Los resultados revelan que la mirada evasiva funciona como estrategia adaptativa para: regular la sobrecarga sensorial, reducir la ansiedad social y optimizar el procesamiento informativo. Las intervenciones terapéuticas muestran tasas de éxito superiores al 75% cuando respetan estas diferencias neurológicas. Se identificaron seis dimensiones que explican el contacto visual reducido: sensoriales, socioemocionales, neurológicas, cognitivas, contextuales e intervenciones. Se concluye que la mirada evasiva representa una manifestación de neurodiversidad que coexiste con habilidades cognitivas únicas, no una limitación intelectual. Esta reconceptualización tiene implicaciones significativas para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas que reconozcan vías alternativas de comunicación y aprendizaje, implementen evaluaciones cognitivas independientes del contacto visual y adapten entornos para facilitar el procesamiento informativo en personas con TEA.

Palabras clave: trastorno del espectro autista; contacto visual; procesamiento sensorial; neurodiversidad; inteligencia.

Código de clasificación internacional: 6102.02 - Problemas de aprendizaje.

Cómo citar este artículo:

Molina, W., & Rodríguez, V. (2025). **Autismo: Inteligencia detrás de la Mirada Evasiva**. *Revista Científica*, 10(35), 275-296, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.13.275-296>

Fecha de Recepción:
07-08-2024

Fecha de Aceptación:
11-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Autism: Intelligence Behind the Avoidant Gaze

Abstract

This research analyzes the relationship between gaze aversion and intelligence in individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). It is based on the premise that this behavior does not indicate cognitive deficit but neurobiological differences in sensory and social processing. Through a systematic review with a quantitative approach, 31 studies selected from databases such as Scopus and Web of Science, among others, were analyzed, evaluating their quality with the CASP tool. Results reveal that gaze aversion functions as an adaptive strategy to: regulate sensory overload, reduce social anxiety, and optimize information processing. Therapeutic interventions show success rates above 75% when respecting these neurological differences. Six dimensions were identified that explain reduced eye contact: sensory, socioemotional, neurological, cognitive, contextual, and interventions. The conclusion is that gaze aversion represents a manifestation of neurodiversity that coexists with unique cognitive abilities, not an intellectual limitation. This reconceptualization has significant implications for developing inclusive educational practices that recognize alternative communication and learning pathways, implement cognitive assessments independent of eye contact, and adapt environments to facilitate information processing in individuals with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder; eye contact; sensory processing; neurodiversity; intelligence.

International classification code: 6102.02 - Learning disabilities.

How to cite this article:

Molina, W., & Rodríguez, V. (2025). **Autism: Intelligence Behind the Avoidant Gaze.** *Revista Scientific*, 10(35), 275-296, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.13.275-296>

Date Received:
07-08-2024

Date Acceptance:
11-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

Durante siglos, el autismo ha sido un misterio que ha inquietado a científicos, médicos y filósofos en el amplio contexto de la humanidad. Explorar los orígenes de este fenómeno, que es a la vez fascinante y completamente desconocido, es el propósito principal. En el ámbito corporal el tipo de mirada es uno de los aspectos que llama la atención de una persona autista.

El aislamiento y la mirada extraviada en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) parecen perder focalización hacia aspectos de interés. Aunque la persona aparenta no prestar atención, puede mover sus ojos con nitidez buscando algo indetectable, con una mirada que no conecta con los demás, resultando desconcertante o angustiante. Sin embargo, para quienes comprenden el autismo, esta vivencia puede ser sorprendente.

Para comprender el procesamiento de información sensorial y social, es fundamental conocer el funcionamiento del cerebro humano. Investigaciones recientes muestran que las personas con autismo tienen conexiones neuronales únicas que pueden generar habilidades asombrosas en música, matemáticas o arte, mientras presentan obstáculos en interacción social y comunicación. Sus cerebros parecen conectados en una frecuencia diferente, detectando matices y patrones imperceptibles para otros.

Recordemos que la mirada esquiva no es un signo de falta de interés o comprensión. Más bien, es una señal de una mente que opera en un nivel diferente, una mente que puede estar tan ocupada explorando los intrincados detalles de un juguete o los patrones en una pared que las convenciones sociales pasan a un segundo plano.

La mirada evasiva es un rasgo común en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Aunque tradicionalmente se interpreta como un signo de apatía o falta de habilidades sociales, investigaciones recientes indican que puede haber muchos procesos inteligentes y adaptativos detrás de este comportamiento.

Hay muchos factores inherentes a esta condición que influyen en la inteligencia y el comportamiento de evasión. Entre este conjunto de factores se pueden considerar que las diferencias en el procesamiento sensorial pueden provocar incomodidad por el contacto visual y llevar a evitar la mirada como estrategia para evitar la sobrecarga sensorial (Marco, Hinkley, Hill y Nagarajan, 2011). se ha sugerido que las diferencias en la estructura y función del cerebro, particularmente en regiones como la amígdala y la corteza prefrontal, están asociadas con el comportamiento social y cognitivo en el autismo (Duan y Chen, 2022).

De manera similar, ha sido reportado que las dificultades con la comunicación verbal y no verbal pueden conducir a conductas como la mirada evasiva que perjudican la inteligencia social (Charman y Stone, 2008). La ansiedad social es común en personas con autismo y mirar hacia otro lado puede ser una estrategia para afrontar situaciones sociales estresantes (Spain, Sin, Linder, McMahon y Happé, 2018); existen diferencias en los perfiles cognitivos de individuos con autismo, pudiendo desarrollar capacidades en ciertas áreas que coexisten con déficits en otras, impactando el comportamiento social (Happé y Frith, 2009a); otros estudios han investigado comorbilidades comunes como TDAH y trastornos de ansiedad, y cómo afectan el desarrollo cognitivo y comportamiento social (Dawson, et al., 2010).

Surge la siguiente interrogante: ¿Cómo influye la mirada evasiva en la percepción de la inteligencia de la inteligencia educativa y las habilidades cognitivas de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y cuáles son las implicaciones de estas percepciones para su evaluación y apoyo educativo?.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo realizar una revisión sistemática y comparativa de los estudios que examinan la inteligencia y las habilidades cognitivas en individuos con autismo, enfocándose en el papel de

la mirada evasiva y cómo esta puede influir en la percepción de sus capacidades intelectuales.

2. Metodología

Se utilizó un método deductivo, de enfoque cuantitativo donde se tomó en cuenta las relaciones porcentuales entre los resultados de las terapias aplicadas y no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2014): que permitió una revisión rigurosa para identificar, evaluar y sintetizar la literatura existente sobre la relación entre la inteligencia y la mirada evasiva en individuos con autismo. Los criterios de inclusión tomaron en cuenta estudios empíricos revisados por pares publicados en inglés y español en los últimos diez años que estudiaron esta relación.

Se realizaron búsquedas detalladas en bases de datos electrónicas como *Scopus* y *Web of Science*, entre otros, utilizando términos como “autismo”, “mirada evasiva”, “inteligencia”, “habilidades cognitivas”, “contacto con los ojos”. Cada estudio proporcionó información relevante sobre los autores, la muestra, la metodología y los resultados principales. La herramienta *CASP* (*Critical Appraisal Skills Programme*) se utilizó para evaluar la calidad de los estudios. Se utilizó el metaanálisis para sintetizar los datos cuantitativos.

La tabla 1 detalla los parámetros metodológicos rigurosos utilizados para la selección de estudios en esta investigación sobre la inteligencia detrás de la mirada evasiva en personas con autismo. Los criterios establecidos garantizaron un proceso de revisión sistemático y científicamente válido.

Tabla 1. Criterios de elegibilidad en la revisión sistemática.

Tipos de intervención	Tipos de estudio	Justificación del tipo de estudio	Exclusión	Tipo de publicaciones	Idiomas
Autismo e inteligencia.	Transversal, no probabilístico.	Estudio no aleatorio seleccionados por conveniencia que respondían a la pregunta de investigación y palabras clave.	Se revisaron 50 artículos de los cuales se seleccionaron 31 para este estudio.	Estudios originales y de revisión en revistas indexadas.	Español e inglés.

Fuente: Los Autores (2024).

Esta metodología sistemática permitió construir una base de evidencia sólida para examinar cómo la mirada evasiva, característica común en personas con TEA, se relaciona con sus capacidades intelectuales y habilidades cognitivas, desafiando percepciones erróneas sobre la correlación entre contacto visual e inteligencia.

3. Resultados

Debido a una sobrecarga sensorial, las personas con TEA pueden evitar el contacto visual directo. Una forma de controlar la cantidad de estímulos sensoriales recibidos es evitar el contacto visual, que puede ser abrumador. Esta regulación sensorial es una respuesta adaptativa para mantener el equilibrio y reducir el estrés en situaciones sociales (Nakano, Kato y Kitazawa, 2011a).

3.1. Procesamiento Alternativo de Información Social

Los autistas suelen enfocar su mirada en la boca y otras partes del rostro en lugar de los ojos. Pueden estar procesando datos sociales utilizando otras pistas faciales, según este patrón de exploración visual atípico. Este método alternativo puede servir como una forma de compensar los problemas de procesamiento de señales emocionales que generalmente provienen de los ojos (Guillon, Hadjikhani, Baduel y Rogé, 2014a).

Las personas ubicadas en el espectro pueden desarrollar empatía y comprensión emocional a través de métodos no convencionales. A pesar de la mirada evasiva, muchos individuos con TEA pueden entender y responder a las emociones de los demás utilizando otras estrategias cognitivas. Este desarrollo de empatía y comprensión emocional refleja una inteligencia subyacente que no se capta fácilmente a través de las interacciones visuales tradicionales (Harmsen, 2019a).

En gran medida el desarrollo de emociones y sus particularidades en el

autista, son el producto de adaptaciones neurobiológicas que pueden llevar a una evasión del contacto visual como un mecanismo para reducir la ansiedad social. Este comportamiento no indica una falta de interés social, sino una forma adaptativa de interactuar con el entorno social de manera menos estresante (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin y Schultz, 2012a).

De igual manera, hay un impacto en el contexto social y en la familiaridad que afecta el contacto visual en el TEA. La evasión de la mirada es una respuesta flexible y significativamente dependiente de estos contextos, (Hessels, Kemner, van den Boomen y Hooge, 2016a). Las intervenciones terapéuticas, deben implementar métodos de evaluación que no dependan exclusivamente del contacto visual, como pruebas escritas o proyectos prácticos, que puedan proporcionar una imagen más completa de las habilidades y conocimientos del estudiante.

Las intervenciones terapéuticas adecuadas mejoran la capacidad de mirada como herramienta de comunicación social en personas con TEA, desarrollando habilidades para mayor participación social y comprensión emocional, lo que demuestra su capacidad de adaptación y aprendizaje. La mirada evasiva representa una estrategia adaptativa que refleja inteligencia en el manejo de interacciones sociales y sensoriales (Klin, Shultz y Jones, 2015a).

3.2. Influencia de la mirada evasiva en la inteligencia

La mirada evasiva en personas con autismo afecta la inteligencia educativa dificultando la comunicación efectiva entre educación y educando. El contacto visual, forma central de comunicación no verbal que señala interés, comprensión y conexión, al faltar puede provocar malentendidos comunicativos y presentar el mensaje del educador como sin interés o desobediente.

Un contacto visual demasiado intenso puede causar sobrecarga sensorial en alumnos autistas, impidiendo su concentración en tareas o

instrucciones. La mirada evasiva puede ser un método para controlar esta sobrecarga, aunque dificulta el aprendizaje y práctica de habilidades sociales relacionadas con el contacto ocular.

La mirada evasiva afecta la inteligencia educativa, pero con estrategias adecuadas y enfoque comprensivo, el ambiente educativo puede adaptarse mediante la comunicación, el ambiente de aprendizaje y el apoyo al desarrollo de habilidades sociales, maximizando el potencial educativo de estudiantes con autismo.

La tabla 2 presenta intervenciones terapéuticas basadas en evidencia para fortalecer conexiones emocionales en personas con TEA, relevantes dado que el contacto visual reducido (evitación de mirada directa, dificultad en interacciones visuales sostenidas o patrones atípicos de exploración visual) es una característica distintiva del TEA.

Tabla 2. Estrategias para fortalecer las conexiones emocionales en personas autistas.

Estrategia	Descripción	Autor/Fecha
Intervenciones basadas en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC).	Utilización de técnicas TCC adaptadas a mejorar la comprensión y expresión de emociones.	Wood, et al. (2020)
Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (PEHS).	Desarrollo de habilidades sociales mediante programas estructurados, incluyendo el reconocimiento de emociones.	White, Smith, Miyazaki, Conner, Elias y Capriola-Hall (2021)
Terapia de Interacción entre Padres e Hijos (PCIT).	Enfoque en mejorar la relación emocional entre padres e hijos a través de técnicas de comunicación positiva.	Smith (2009a)
Intervenciones basadas en la tecnología (juegos y aplicaciones).	Uso de tecnologías interactivas para enseñar habilidades emocionales y sociales en un entorno controlado.	Grynszpan, Bouteiller, Grynszpan, Le Barillier, Martin y Nadel (2019)
Modelado de video.	Utilización de videos para mostrar comportamientos deseados y técnicas de interacción emocional.	Bellini y Akullian (2007)
Terapia de arte y música.	Uso de actividades artísticas y musicales para expresar emociones y fomentar la conexión emocional.	Cao, Hougham y Scoble (2022)
Mindfulness y técnicas de relajación.	Ayuda a la autorregulación emocional y la reducción del estrés.	Cachia, Anderson y Moore (2016)
Entrenamiento en empatía.	Aumenta la empatía y la comprensión de las emociones ajenas.	Beaumont, Walker, Weiss y Sofronoff (2021)
Intervenciones basadas en la teoría de la mente.	Ejercicios para mejorar la capacidad de comprender y predecir las emociones y pensamientos de los demás.	Baron-Cohen, Golan y Ashwin (2009a)
Terapia Asistida con Animales (AAT).	Es parte del proceso terapéutico para fomentar interacciones emocionales positivas.	Germone, Gabriels, Guérin, Pan, Banks y O'Haire (2019)

Fuente: Los Autores (2024).

Esta diversidad de aproximaciones terapéuticas reconoce que el contacto visual reducido en el TEA es una diferencia neurobiológica en el procesamiento de información social y sensorial, no una deficiencia de interés social o capacidad intelectual. Las intervenciones reconocen que las conexiones emocionales pueden desarrollarse por múltiples vías

independientes del contacto visual tradicional, permitiendo enfoques personalizados que respetan diferencias individuales en el procesamiento sensorial mientras fomentan habilidades socioemocionales fundamentales.

En el análisis realizado por Fletcher-Watson y Happé (2019): discuten cómo las diferencias en el contacto visual pueden estar relacionadas con dificultades en la comprensión de las señales sociales y emocionales en personas con TEA. Mencionan que las personas autistas pueden encontrar el contacto visual directo abrumador o incómodo, lo que afecta su capacidad para participar en interacciones sociales típicas.

Desde la perspectiva de Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin y Schultz (2012b): sugieren que evitar el contacto visual en personas con TEA podría ser una estrategia para reducir la ansiedad social. Sus hallazgos indican que el contacto visual puede activar circuitos neuronales asociados con la recompensa y la aversión, lo que varía en individuos con TEA en comparación con neurotípicos. En la investigación conducida por Senju y Johnson (2009a): explican cómo los niños con TEA muestran una preferencia disminuida por mirar a los ojos de las personas desde una edad temprana. Como indica Guillon, Hadjikhani, Baduel y Rogé (2014b): exploran las diferencias en la atención a los ojos en individuos con TEA y cómo estas diferencias pueden estar relacionadas con el procesamiento social atípico. Sus resultados indican que el contacto visual reducido no es simplemente una evitación, sino que refleja diferencias subyacentes en el procesamiento de la información social.

Por otro lado, Jones y Klin (2013a): en su investigación, analizan los patrones de mirada en niños pequeños con TEA y encuentran que estos niños muestran menos atención a los ojos y más a la boca o a objetos inanimados durante las interacciones sociales. Esto sugiere un patrón distintivo de percepción social que se desarrolla temprano en la vida. Estos estudios resaltan que el contacto visual reducido en el autismo no es un comportamiento homogéneo y puede estar influenciado por múltiples factores.

3.3. Naturaleza del contacto visual reducido

Se sugiere que la evasión de mirada puede relacionarse con sobrecarga sensorial y ansiedad social provocadas por contacto visual directo (Nakano, Kato y Kitazawa, 2011b). El desarrollo del contacto visual en niños con TEA varía según la situación social y familiaridad con el interlocutor, indicando que su naturaleza está influenciada por factores contextuales (Hessels, Kemner, van den Boomen y Hooge, 2016b).

Las personas con TEA no solo evitan el contacto visual, sino que también presentan un patrón atípico de exploración visual, centrándose más en la boca y otras partes de la cara que en los ojos. Esto se interpreta como una diferencia en el procesamiento de la información social y emocional (Guillon, Hadjikhani, Baduel y Rogé, 2014c).

El contacto visual reducido en individuos con TEA es una manifestación multifacética de diferencias neurobiológicas en el procesamiento de estímulos sociales. Las personas con TEA tienen un desarrollo atípico en las redes neuronales que integran la información social, lo que resulta en una menor motivación y habilidad para mantener el contacto visual (Klin, Shultz y Jones, 2015b).

Los estudios sugieren que la mirada evasiva no está relacionada con los niveles de inteligencia del autista. La tabla 3 organiza sistemáticamente esta información, presentando diferentes perspectivas científicas sobre la naturaleza del contacto visual reducido en personas con TEA.

Tabla 3. Naturaleza del contacto visual reducido en el Autismo.

Diferencias en la mirada en el autismo		
Aspecto clave	Investigadores/Año	Hallazgo principal
Sobrecarga emocional.	Nakano, Kato y Kitazawa (2011c)	El contacto visual puede resultar emocionalmente abrumador, generando una respuesta de evitación como mecanismo adaptativo.
Reducción de la ansiedad.	Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin y Schultz (2012c)	La evitación del contacto visual funciona como estrategia para reducir la ansiedad social en situaciones de interacción.
Preferencias disminuidas.	Senju y Johnson (2009b)	Desde edades tempranas, los niños con TEA muestran preferencia reducida por mirar a los ojos de las personas.
Patrones atípicos de exploración.	Guillon, Hadjikhani, Baduel y Rogé (2014d)	Las personas con TEA presentan patrones diferentes de exploración visual, centrándose más en la boca y otras partes faciales que en los ojos.
Contexto y familiaridad.	Hessels, Kemner, van den Boomen y Hooge (2016c)	La evitación del contacto visual no es constante, sino que varía según el contexto social y la familiaridad con el interlocutor.
Desarrollo temprano.	Jones y Klin (2013b).	Los patrones distintivos de percepción social aparecen tempranamente en el desarrollo, con menor atención a los ojos y mayor a la boca u objetos.

Fuente: Los Autores (2024).

Esta a su vez, constituye a una herramienta pedagógica valiosa que sintetiza la compleja red de factores que explican por qué muchas personas con TEA evitan el contacto visual, destacando que esta característica representa una diferencia neurológica más que un déficit, y que coexiste frecuentemente con niveles de inteligencia promedio o superiores.

La tabla 4 presenta una clasificación sistemática de las causas del contacto visual reducido en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), según investigaciones científicas realizadas entre 2010 y 2016.

Tabla 4. Causas del contacto visual reducido.

Causas del contacto visual reducido en el autista		
Categoría de causa	Investigadores/Año	Fundamentación
Sensoriales.	Nakano, Kato y Kitazawa (2011d)	Hipersensibilidad sensorial que provoca que el contacto visual sea abrumador, generando sobrecarga de estímulos y malestar.
Socioemocionales.	Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin y Schultz (2012d)	Dificultades en la motivación social y en el procesamiento de señales emocionales; evitación como mecanismo para reducir la ansiedad social.
Neurológicas.	Klin, Shultz y Jones (2015c)	Diferencias estructurales y funcionales en las redes neuronales que integran información social, afectando la salencia y el procesamiento de la mirada.
Cognitivas.	Guillon, Hadjikhani, Baduel y Rogé (2014e)	Patrones atípicos de procesamiento de información social que conducen a estrategias alternativas de exploración visual.
Contextuales.	Hessels, Kemner, van den Boomen y Hooge (2016d)	Variabilidad según el entorno, familiaridad y demandas sociales específicas de cada situación.
Intervenciones.	Jones y Klin (2013c).	Enfoques terapéuticos dirigidos a desarrollar habilidades sociales manteniendo el respeto por las diferencias neurológicas.

Fuente: Los Autores (2024).

Esta clasificación multidimensional de las causas subraya la complejidad del fenómeno y desmitifica la idea de que el contacto visual reducido representa falta de interés social o déficit cognitivo. En cambio, revela una constelación de factores neurobiológicos, perceptivos y adaptativos que contribuyen a este patrón característico, enfatizando la necesidad de enfoques educativos y terapéuticos que respeten estas diferencias neurológicas fundamentales.

La tabla 5 sintetiza la información representando un modelo integral para entender cómo las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desarrollan conexiones emocionales mediante vías que pueden diferir de las neurotípicas, pero que son igualmente válidas y significativas.

Tabla 5. Construcción de Conexiones Emocionales.

Construcción de conexiones emocionales en el autismo		
Componente	Investigadores/Año	Contribución clave
Vinculación social.	Harmsen (2019b).	Identificación de patrones alternativos de vinculación social y desarrollo de empatía en personas con TEA, destacando vías no convencionales para establecer conexiones interpersonales.
Redes neuronales sociales.	Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin y Schultz (2012e)	Análisis de las diferencias en la arquitectura neuronal que subyace al procesamiento social, explicando la base biológica de las distintas formas de conexión emocional.
Desarrollo de empatía.	Smith (2009b)	Exploración de la "Hipótesis de Desequilibrio de Empatía" y cómo las personas con TEA pueden desarrollar capacidades empáticas a través de rutas cognitivas alternativas.
Reconocimiento de emociones.	Baron-Cohen, Golan y Ashwin (2009b)	Estudio sobre la enseñanza del reconocimiento de emociones a niños con TEA y el desarrollo de mecanismos compensatorios para identificar estados emocionales ajenos.
Procesamiento emocional.	Happé y Frith (2009b)	Investigación sobre la "hermosa alteridad de la mente autista" y cómo se procesan las emociones de manera distintiva desde una perspectiva neurocognitiva.
Intervenciones terapéuticas.	Klin, Shultz y Jones (2015d)	Desarrollo de aproximaciones terapéuticas basadas en el compromiso social visual temprano y rutas alternativas de conexión emocional, respetando la neurodiversidad.

Fuente: Los Autores (2024).

Esta visión integradora representa un avance significativo hacia una comprensión más precisa y respetuosa de la experiencia emocional y social en el autismo, alejándose de modelos puramente deficitarios para reconocer la diversidad neurológica como una dimensión legítima de la experiencia humana.

3.4. Síntesis de Datos Cuantitativos

Es fundamental crear métodos que ayuden a personas con autismo a manejar expectativas sociales relacionadas con la mirada sin ponerlas en riesgo. La terapia de habilidades sociales y el entrenamiento en comunicación son herramientas útiles. Aumentar la comprensión y aceptación social puede reducir la presión para adaptarse a normas sociales que no son naturales para ellos.

La tabla 6 presenta un análisis cuantitativo crucial sobre la efectividad de distintas estrategias de intervención diseñadas para apoyar a personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), particularmente en relación con la comunicación social y el manejo de la mirada evasiva. Esta síntesis de datos evidencia que, con las intervenciones adecuadas, se pueden lograr resultados significativamente positivos.

Tabla 6. Indicador de porcentaje de éxito de las estrategias de apoyo.

Autor/Año	Éxito %	Enfoque de intervención
Case-Smith, Weaver y Fristad (2014)	78	Intervenciones de procesamiento sensorial que abordan la sobrecarga sensorial relacionada con el contacto visual.
Johnson (2017)	82	Guía clínica estructurada para intervenciones terapéuticas (modelo "1-2-3 de planificación del tratamiento").
Martínez (2015)	75	Enfoque psicoeducativo integral adaptado al contexto latinoamericano.
Brown (2020)	80	Estrategias de supervisión para paraprofesionales que implementan servicios basados en Análisis Aplicado del Comportamiento (ABA).
Williams and Williams (2010)	85	Programas intensivos basados en modelos de análisis aplicado del comportamiento específicamente diseñados para TEA.

Fuente: Los Autores (2024).

Esta evidencia cuantitativa respalda firmemente la conclusión principal del estudio: la mirada evasiva no indica falta de inteligencia sino una diferencia neurológica en el procesamiento sensorial y social. Con intervenciones apropiadas que respeten estas diferencias neurológicas, las personas con TEA pueden desarrollar estrategias adaptativas efectivas para la comunicación y la interacción social, maximizando su potencial educativo y personal.

Los datos ofrecen una base sólida para el desarrollo de políticas educativas inclusivas y prácticas clínicas que reconozcan y respeten la neurodiversidad mientras proporcionan el apoyo necesario para el desarrollo integral de las personas con TEA.

La tabla 7 ofrece un marco multidimensional para comprender el contacto visual reducido en personas con TEA. Este análisis trasciende la observación conductual para presentar una perspectiva neurocognitiva integral que conceptualiza las dificultades con la mirada a través de siete dimensiones, incluyendo manifestaciones específicas, consecuencias funcionales y abordajes terapéuticos correspondientes.

Tabla 7. Dificultades en la interpretación de la mirada en personas con autismo, destacando las causas, efectos y posibles estrategias de apoyo.

Dimensión	Descripción neurobiológica	Impacto funcional	Estrategias de apoyo basadas en evidencia
Sobrecarga sensorial.	Hiperreactividad en áreas cerebrales que procesan información visual-social, generando experiencias abrumadoras durante el contacto visual directo.	Evitación activa del contacto visual como mecanismo adaptativo para regular la entrada sensorial; ansiedad cuando se fuerza el contacto ocular.	Terapias de integración sensorial graduadas; modificación ambiental para reducir la estimulación visual; técnicas de modulación sensorial individualizadas.
Procesamiento social.	Diferencias en las redes neuronales dedicadas a decodificar la	Interpretación atípica de expresiones faciales; dificultad para captar	Entrenamiento explícito en reconocimiento de señales sociales;

Artículo Original / Original Article

	información socioemocional transmitida por la mirada.	intenciones sociales sutiles y estados emocionales a través de los ojos.	herramientas visuales estructuradas; tecnologías asistivas para el procesamiento social.
Diferencias neurológicas.	Variaciones fundamentales en la arquitectura y conectividad cerebral que afectan la saliencia de la información social.	Desafíos en establecer sincronía interpersonal; malinterpretación bidireccional de señales comunicativas; percepciones erróneas por parte de otros.	Terapias cognitivo-conductuales adaptadas; intervenciones neuropsicológicas personalizadas; enfoques individualizados basados en el perfil cognitivo.
Conexión emocional.	Rutas alternativas para el desarrollo de la empatía y la vinculación emocional que no dependen del contacto visual tradicional.	Dificultad para establecer conexiones a través de vías convencionales; sensación de desconexión social pese a capacidad empática intacta.	Terapias de apoyo emocional que respetan las diferencias neurológicas; desarrollo de vías alternativas para la conexión interpersonal.
Regulación de turnos conversacionales.	Alteraciones en los sistemas neuronales que sincronizan el intercambio comunicativo a través de la mirada.	Desafíos en la iniciación, mantenimiento y finalización de intercambios comunicativos; dificultad para detectar señales de relevos conversacionales.	Entrenamiento en habilidades pragmáticas de la comunicación; implementación de señales no visuales para regular conversaciones; sistemas de comunicación alternativos.
Percepción social.	Diferencias en cómo se interpretan culturalmente las señales no verbales, particularmente en contextos sociales diversos.	Atribuciones erróneas de desinterés o falta de atención; estigmatización social; impacto negativo en relaciones personales y profesionales.	Programas de sensibilización comunitaria; educación social sobre neurodiversidad; iniciativas para promover la comprensión del autismo.
Adaptación social.	Presión constante para conformarse a normas sociales neurológicamente incongruentes con el procesamiento autista.	Estrés crónico por la expectativa de mantener contacto visual; agotamiento por el esfuerzo compensatorio; potencial aislamiento social.	Apoyo psicológico individualizado; creación de entornos inclusivos que respeten la diversidad neurológica; desarrollo de comunidades comprensivas.

Fuente: Los Autores (2024).

Este análisis integrador subraya que la falta de contacto visual en personas con TEA no representa una barrera fundamental para la inteligencia, el aprendizaje o la conexión emocional, sino que refleja una configuración neurológica diferente que procesa y responde a la información social de manera alternativa. Comprender estas diferencias desde una perspectiva neurodiversa permite desarrollar intervenciones que expandan nuestras conceptualizaciones de la comunicación efectiva y las relaciones sociales significativas.

4. Conclusiones

La presente investigación sobre la mirada evasiva y su relación con la inteligencia en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) aporta hallazgos significativos que desafían concepciones tradicionales y abren nuevas perspectivas para la comprensión, evaluación y apoyo educativo de esta población.

La evidencia demuestra que la mirada evasiva no indica déficit intelectual o limitación cognitiva, sino una diferencia neurobiológica en el

procesamiento sensorial y social. Este hallazgo es crucial para transformar paradigmas evaluativos en contextos educativos y clínicos, donde los comportamientos no verbales se han usado como predictores de capacidad intelectual, subestimando potencialmente las habilidades reales de personas con TEA.

La reinterpretación de la mirada evasiva como estrategia adaptativa neurocognitiva, con tasas de éxito terapéutico superiores al 75%, es un aspecto innovador del estudio. Esta reconceptualización muestra que evitar el contacto visual funciona como mecanismo para: (1) regular la sobrecarga sensorial, (2) reducir la ansiedad social, y (3) optimizar el procesamiento informativo en entornos complejos. No indica desinterés sino una adaptación neurológica que facilita aprendizaje y desarrollo cognitivo cuando se comprende adecuadamente.

Nuestro estudio avanza al proporcionar un marco multidimensional que integra perspectivas neurobiológicas, cognitivas, sensoriales y educativas, superando enfoques fragmentados de la literatura. Esta aproximación integral revela interacciones complejas entre sistemas sensoriales, emocionales y cognitivos en el TEA, configurando patrones únicos de comunicación social que no deben interpretarse desde parámetros neurotípicos.

Los hallazgos implican desarrollar prácticas educativas que: (1) reconozcan vías alternativas de comunicación y aprendizaje, (2) implementen evaluaciones cognitivas independientes del contacto visual, y (3) adapten entornos sensoriales para facilitar el procesamiento informativo. La efectividad del 78-85% de intervenciones que respetan estas diferencias neurológicas fundamenta la transformación de prácticas educativas.

Resulta fundamental señalar que la presente investigación, si bien robusta en su análisis sistemático, presenta limitaciones inherentes a la heterogeneidad del TEA y a la complejidad de los constructos estudiados. La naturaleza correlacional de muchos de los estudios analizados impide

establecer relaciones causales definitivas, y la variabilidad en las metodologías de evaluación de inteligencia en esta población requiere cautela interpretativa.

El futuro investigativo deberá orientarse hacia estudios longitudinales que examinen la evolución de patrones de mirada en relación con el desarrollo cognitivo, implementación de *eye-tracking* en contextos educativos naturales, y desarrollo de intervenciones personalizadas basadas en perfiles neurocognitivos individuales. Especialmente prometedora es la exploración de cómo la comprensión de estos patrones alternativos de comunicación puede informar el desarrollo de pedagogías inclusivas adaptadas a diferentes perfiles dentro del espectro.

En síntesis, la mirada evasiva en el TEA no es una deficiencia sino una manifestación de neurodiversidad que coexiste con constelaciones únicas de habilidades cognitivas. Reconocer esta realidad constituye un imperativo ético y científico que debe transformar nuestra comprensión del autismo, prácticas evaluativas y aproximaciones educativas, avanzando hacia modelos inclusivos que valoren y potencien la diversidad neurológica humana.

5. Referencias

- Baron-Cohen, S., Golan, O., & Ashwin, E. (2009a,b). ***Can emotion recognition be taught to children with autism spectrum conditions?***. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological Sciences*, 364, 3567-3574, e-ISSN: 1471-2970. Retrieved from: <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0191>
- Beaumont, R., Walker, H., Weiss, J., & Sofronoff, K. (2021). ***Randomized controlled trial of a video gaming-based social skills program for children on the autism spectrum***. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 3637-3650, e-ISSN: 1573-3432. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04801-z>
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). ***A meta-analysis of video modeling and***

video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264-287, e-ISSN: 0014-4029. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1177/001440290707300301>

Brown, K. (2020). **An Analysis of Supervision Interventions Used with Paraprofessionals in Aba Service Delivery.** Doctoral Project. United States: California Southern University.

Cachia, R., Anderson, A., & Moore, D. (2016). **Mindfulness in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review and narrative analysis.** *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 165-178, e-ISSN: 2195-7185. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1007/s40489-016-0074-0>

Cao, M., Hougham, R., & Scoble, S. (2022). **Imagining windmills Trust, truth, and the unknown in the arts therapies.** 1st Edition, ISBN: 9781003110200. United Kingdom: Routledge.

Case-Smith, J., Weaver, L., & Fristad, M. (2014). **A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders.** *Autism*, 19(2), 133-148, e-ISSN: 1362-3613. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1362361313517762>

Charman, T., & Stone, W. (2008). **Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, and Intervention.** ISBN: 9781593857134. United States: Guilford Press.

Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E., & Schultz, R. (2012a,b,c,d,e). **The social motivation theory of autism.** *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231-239, e-ISSN: 1364-6613. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... & Varley, J. (2010). **Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model.**

- Pediatrics*, 125(1), 17-23, e-ISSN: 1098-4275. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- Duan, X., & Chen, H. (2022). **Mapping brain functional and structural abnormalities in autism spectrum disorder: moving toward precision treatment.** *Psychoradiology*, 2(3), 78-85, e-ISSN: 2634-4416. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/psyrad/kkac013>
- Fletcher-Watson, S., & Happé, F. (2019). **Autism: A new introduction to psychological theory and current debate.** 2nd Edition, ISBN: 9781315101699. United Kingdom: Routledge.
- Germone, M., Gabriels, R., Guérin, N., Pan, Z., Banks, T., & O'Haire, M. (2019). **Animal-assisted activity improves social behaviors in psychiatrically hospitalized youth with autism.** *Autism*, 23(7), 1740-1751, e-ISSN: 1362-3613. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1177/1362361319827411>
- Grynszpan, O., Bouteiller, J., Grynszpan, S., Le Barillier, F., Martin, J., & Nadel, J. (2019). **Altered sense of gaze leading in autism.** *Research in Autism Spectrum Disorders*, 67, 1-12, e-ISSN: 1750-9467. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101441>
- Guillon, Q., Hadjikhani, N., Baduel, S., & Rogé, B. (2014a,b,c,d,e). **Visual social attention in autism spectrum disorder: Insights from eye tracking studies.** *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 42, 279-297, e-ISSN: 0149-7634. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.03.013>
- Happé, F., & Frith, U. (2009a,b). **The beautiful otherness of the autistic mind.** *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological Sciences*, 364, 1345-1350, e-ISSN: 1471-2970. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0009>
- Harmsen, I. (2019a,b). **Empathy in Autism Spectrum Disorder.** *Journal of Autism Developmental Disorders*, 49, 3939-3955, e-ISSN: 1573-3432.

Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04087-w>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hessels, R., Kemner, C., van den Boomen, C., & Hooge, I. (2016a,b,c,d). ***The area-of-interest problem in eyetracking research: A noise-robust solution for face and sparse stimuli***. *Behavior Research Methods*, 48, 1694-1712, e-ISSN: 1554-3528. Retrieved from: <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0676-y>
- Johnson, S. (2017). ***Therapist's guide to clinical intervention: the 1-2-3's of treatment planning***. ISBN: 9780128111765. United States: Academic Press, Inc.
- Jones, W., & Klin, A. (2013a,b,c). ***Attention to eyes is present but in decline in 2-6-month-old infants later diagnosed with autism***. *Nature*, 504, 427-431, e-ISSN: 1476-4687. Retrieved from: <https://doi.org/10.1038/nature12715>
- Klin, A., Shultz, S., & Jones, W. (2015a,b,c,d). ***Social visual engagement in infants and toddlers with autism: early developmental transitions and a model of pathogenesis***. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 50, 189-203, e-ISSN: 0149-7634. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.10.006>
- Marco, E., Hinkley, L., Hill, S., & Nagarajan, S. (2011). ***Sensory processing in autism: a review of neurophysiologic findings***. *Pediatric Research*, 69, 48-54, e-ISSN: 1530-0447. Retrieved from: <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e3182130c54>
- Martínez, M. (2015). **Intervención psicoeducativa para niños con Trastornos del Espectro Autista: Descripción, alcances y límites**. Primera Edición, ISBN: 978-84-16467-04-4. Argentina: Miño y Dávila, SRL.

- Nakano, T., Kato, N., & Kitazawa, S. (2011a,b,c,d). ***Lack of eyeblink entrainments in autism spectrum disorders.*** *Neuropsychologia*, 49(9), 2784-2790, e-ISSN: 0028-3932. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.06.007>
- Senju, A., & Johnson, M. (2009a,b). ***Atypical eye contact in autism: models, mechanisms and development.*** *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33(8), 1204-1214, e-ISSN: 0149-7634. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.06.001>
- Smith, A. (2009a,b). ***The Empathy Imbalance Hypothesis of Autism: A Theoretical Approach to Cognitive and Emotional Empathy in Autistic Development.*** *The Psychological Record*, 59, 489-510, e-ISSN: 2163-3452. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/BF03395675>
- Spain, D., Sin, J., Linder, K., McMahon, J., & Happé, F. (2018). ***Social anxiety in autism spectrum disorder: A systematic review.*** *Research in Autism Spectrum Disorders*, 52, 51-68, e-ISSN: 1750-9467. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.04.007>
- White, S., Smith, I., Miyazaki, Y., Conner, C., Elias, R., & Capriola-Hall, N. (2021). ***Improving transition to adulthood for students with autism: a randomized controlled trial of STEPS.*** *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(2), 187-201, e-ISSN: 1537-4416. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1669157>
- Williams, B., & Williams, R. (2010). ***Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models.*** ISBN: 9780415999311. United Kingdom: Routledge.
- Wood, J., Kendall, P., Wood, K., Kerns, C., Seltzer, M., Small, B., ... Storch, E. (2020). ***Cognitive behavioral treatments for anxiety in children with autism spectrum disorder: A randomized clinical trial.*** *Jama Psychiatry*, 77(5), 474-483, e-ISSN: 2168-622X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.4160>

Wilfredo José Molina Wills

e-mail: wjmw55@gmail.com



Nacido en el estado Sucre, Venezuela, 25 de junio del año 1955. PhD. en Biología celular y molecular por la Escuela de Medicina Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela; estudios postdoctorales en cultivos neuronales por el Departamento de Fisiología de la Escuela de Medicina de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA); Venezuela; Magíster en investigación por la Universidad de Carabobo (UC), Venezuela; Magister en recursos humanos por la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá; asesor en investigación y planes de estudios en Panamá; coordinador de publicaciones científicas en ISAE Universidad (ISAE), Panamá; Miembro *Editorial Boards* de revistas científicas internacionales; revisor internacional de artículos científicos; editor de la Revista Rejurlat (e-ISSN: 2710-7779) y Espila de ISAE Universidad (ISAE), Panamá; poseo artículos publicados a nivel internacional sobre neurociencias, metodología de investigación y autismo.

Vanessa Mireya Rodríguez de Molinae-mail: vanessamireyar28@gmail.com

Nacida en Caracas, Venezuela, el 28 de noviembre del año 1977. Odontólogo egresado de la Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela; con Estudios de Especialización de Postgrado en Ortopedia Dento-facial por el Colegio de Odontólogos (COV), Venezuela; Postgrado en Medicina Cosmética por la Universidad de Carabobo (UC), Venezuela; he participado en actividades científicas sobre autismo y educación especial; Autora de trabajos de investigación publicados a nivel internacional.

Tecnologías Emergentes en Educación: Aprendizaje Personalizado y Automatizado

Autores: Wendy Jesenia Añapa Tapuyo
Universidad Bolivariana del Ecuador, **UBE**
wjanapat@ube.edu.ec
Durán, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-9415-075X>

Luis Raúl Pucuna Sapa
Universidad Bolivariana del Ecuador, **UBE**
lpucunas@ube.edu.ec
Durán, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0002-8322-6998>

Carlos Iván Villalva Heredia
Universidad Bolivariana del Ecuador, **UBE**
civillalvah@ube.edu.ec
Durán, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-4042-943X>

Luis Enrique Silva Adriano
Universidad Bolivariana del Ecuador, **UBE**
lesilvaa@ube.edu.ec
Durán, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-0035-6731>

Resumen

Las tecnologías emergentes como inteligencia artificial, realidad virtual y aprendizaje automatizado transforman los procesos educativos al ofrecer oportunidades únicas para personalizar la educación según las necesidades individuales de los estudiantes. El objetivo consistió en analizar el impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje afectado por el bajo nivel de aplicación de tecnologías emergentes en el bachillerato técnico industrial de la Unidad Educativa Jaime Roldós Aguilera. Se empleó metodología mixta (cualitativa-cuantitativa) con enfoque inductivo-deductivo, aplicando encuestas validadas a 46 estudiantes y entrevistas semiestructuradas a 8 docentes y directivos. Los resultados evidenciaron correlación positiva fuerte entre la utilización de tecnologías emergentes y su impacto educativo, con coeficiente de Pearson de 0,824, indicando que el 68% de la varianza en resultados académicos se explica por la implementación tecnológica. Se propuso implementar la plataforma Moodle mediante cinco fases estratégicas y capacitación docente. La investigación concluye que la integración sistemática de tecnologías emergentes mejora significativamente la personalización del aprendizaje y genera transformaciones pedagógicas medibles cuando se acompaña de capacitación docente adecuada y apoyo institucional sostenido.

Palabras clave: tecnologías emergentes; inteligencia artificial en educación; aprendizaje personalizado; automatización educativa; innovación pedagógica.

Código de clasificación internacional: 5801.04 - Teorías educativas.

Cómo citar este artículo:

Añapa, W., Pucuna, L., Villalva, C., & Silva, L. (2025). **Tecnologías Emergentes en Educación: Aprendizaje Personalizado y Automatizado**. *Revista Científica*, 10(35), 297-320, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.14.297-320>

Fecha de Recepción:
12-08-2024

Fecha de Aceptación:
18-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Emerging Technologies in Education: Personalized and Automated Learning

Abstract

Emerging technologies such as artificial intelligence, virtual reality, and automated learning transform educational processes by offering unique opportunities to personalize education according to individual student needs. The objective was to analyze the impact of the teaching-learning process affected by the low level of application of emerging technologies in the technical industrial high school of the Jaime Roldós Aguilera Educational Unit. A mixed methodology (qualitative-quantitative) with an inductive-deductive approach was employed, applying validated surveys to 46 students and semi-structured interviews to 8 teachers and administrators. The results evidenced a strong positive correlation between the use of emerging technologies and their educational impact, with a Pearson coefficient of 0,824, indicating that 68% of the variance in academic results is explained by technological implementation. The implementation of the Moodle platform through five strategic phases and teacher training was proposed. The research concludes that the systematic integration of emerging technologies significantly improves learning personalization and generates measurable pedagogical transformations when accompanied by adequate teacher training and sustained institutional support.

Keywords: emerging technologies; artificial intelligence in education; personalized learning; educational automation; pedagogical innovation.

International classification code: 5801.04 - Educational theories.

How to cite this article:

Añapa, W., Pucuna, L., Villalva, C., & Silva, L. (2025). **Emerging Technologies in Education: Personalized and Automated Learning.** *Revista Científica*, 10(35), 297-320, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.14.297-320>

Date Received:
12-08-2024

Date Acceptance:
18-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

Hoy en día, la educación experimenta una transformación profunda impulsada por tecnologías emergentes como inteligencia artificial y realidad virtual, que revolucionan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En un contexto de creciente digitalización, estas tecnologías ofrecen oportunidades para mejorar la accesibilidad, calidad y eficacia educativa (Almufarreh y Arshad, 2023a).

Las tecnologías emergentes son innovaciones en desarrollo o integración en sectores como educación, medicina, industria y comunicación. Representan avances significativos en inteligencia artificial, computación cuántica, biotecnología, robótica, realidad aumentada e Internet de las cosas (Alvarez-Aros y Bernal-Torres, 2021).

Para identificar las características precisas de las tecnologías emergentes es necesario reconocer su naturaleza dinámica y su capacidad para transformar el modo en que interactuamos con el mundo que nos rodea. Estas tecnologías no solo ofrecen nuevas herramientas y soluciones prácticas, sino que también plantean desafíos éticos, legales y sociales que deben abordarse de manera responsable (De Vries, 2022).

Las tecnologías emergentes fomentan la colaboración estudiantil mediante herramientas en línea que permiten trabajar en proyectos conjuntos, compartir recursos y recibir retroalimentación en tiempo real, desarrollando habilidades sociales y aumentando la motivación.

Las tecnologías emergentes democratizan el acceso educativo al romper barreras geográficas y socioeconómicas. Mediante plataformas en línea y recursos digitales, los estudiantes acceden a contenido de alta calidad desde cualquier lugar y momento, siendo especialmente importante en regiones remotas o desfavorecidas con acceso limitado a educación tradicional (Garlinska, Osial, Proniewska y Pregowska, 2023).

La educación experimenta una transformación radical mediante

tecnologías emergentes que mejoran la accesibilidad, calidad y eficacia del proceso educativo. Desde la inteligencia artificial hasta la realidad virtual, estas tecnologías abren nuevas oportunidades para la innovación y el progreso educativo (Leahy, Holland y Ward, 2019).

La Inteligencia Artificial (IA) permite a los sistemas computacionales realizar funciones cognitivas humanas como el análisis de información, comprensión del lenguaje y toma de decisiones. En el ámbito educativo, esta tecnología se aplica tanto en la personalización del aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes como en la automatización de tareas administrativas, revolucionando los procesos de enseñanza (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2024a).

Las aplicaciones de Inteligencia Artificial (IA) en educación han emergido como herramientas poderosas para abordar desafíos en el acceso y aprendizaje. Según Ahmad, Rahmat, Mubarik, Alam y Hyder (2021): estas aplicaciones incluyen robots sociales, sistemas de aprendizaje inteligente y tutorías inteligentes que están revolucionando la enseñanza en el siglo XXI. Los robots sociales proporcionan interacciones personalizadas que incrementan el compromiso y motivación estudiantil en el proceso de adquisición de conocimientos.

La integración de Inteligencia Artificial (IA) en plataformas de aprendizaje electrónico impacta significativamente su utilidad percibida y facilidad de uso. Las redes sociales de aprendizaje, portafolios personales y entornos educativos impulsados por IA son componentes esenciales que enfatizan la importancia de incorporar esta tecnología en el aula (Saqr, Al-Somali y Sarhan, 2024).

La Realidad Virtual (RV) ha demostrado ser una herramienta prometedora en el ámbito educativo, particularmente en la enseñanza de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) en los niveles de

educación primaria, secundaria y superior. Según la revisión sistemática realizada por Pellas, Kazanidis y Palaigeorgiou (2020): la RV ofrece una serie de beneficios que mejoran significativamente la experiencia de aprendizaje.

La Realidad Virtual (RV) mejora los resultados de aprendizaje y genera perspectivas positivas en la experiencia del usuario. Proporciona entornos inmersivos que aumentan la motivación y compromiso estudiantil, favoreciendo un aprendizaje más profundo mediante interacciones con simulaciones del mundo real que facilitan el desarrollo de habilidades prácticas y la transferencia de conocimientos (Marín-Díaz, Sampedro y Vega, 2022a).

Conviene especificar que, el potencial de la realidad virtual para mejorar la educación STEM es inmenso. Al ofrecer un entorno atractivo e interactivo, tiene la capacidad de mejorar significativamente la motivación y los resultados del aprendizaje. Sin embargo, para aprovechar plenamente estas ventajas, es crucial abordar los obstáculos que conlleva su implementación.

La Realidad Aumentada emerge como herramienta prometedora para el aprendizaje significativo y ubicuo. En combinación con tecnología móvil, ofrece beneficios tangibles al aumentar la motivación estudiantil mediante experiencias inmersivas con contenidos enriquecidos, transformando el proceso educativo y siendo importante explorar esta tecnología emergente en el contexto pedagógico (Amores-Valencia, Burgos y Branch-Bedoya, 2022).

Este enfoque mejora la comprensión y retención, creando un entorno educativo más dinámico. Aprovechar estas tecnologías emergentes es esencial para modernizar las prácticas pedagógicas y preparar a los estudiantes para los desafíos futuros.

El aprendizaje automatizado, la Internet de las Cosas (IoT) y la *blockchain* también están siendo exploradas en el contexto educativo. Estas tecnologías ofrecen nuevas formas de recopilar, analizar y compartir información, lo que puede mejorar la colaboración, la personalización y la seguridad en el entorno educativo (Fengchun, Wayne, Ronghuai y Hui, 2021).

El *Machine Learning* (ML) ha surgido como una tecnología transformadora en educación, desarrollando algoritmos que permiten a los sistemas aprender de datos automáticamente. En el ámbito educativo, se aplica para personalizar el aprendizaje, evaluar el rendimiento estudiantil e identificar patrones de aprendizaje (Forero-Corba y Negre, 2024a).

La personalización del aprendizaje constituye una aplicación destacada del aprendizaje automatizado en educación. Mediante el análisis de datos sobre desempeño y preferencias estudiantiles, los sistemas adaptan contenido, secuencia y modalidad de enseñanza para satisfacer necesidades individuales, ofreciendo una experiencia educativa más relevante y efectiva (Melo, Coto y Acosta, 2023).

El aprendizaje automatizado revoluciona la evaluación estudiantil al superar las limitaciones de las pruebas estandarizadas tradicionales. Los algoritmos permiten evaluar de forma más precisa y holística el progreso estudiantil, considerando el rendimiento en tareas específicas, la participación en actividades de aprendizaje y el uso de recursos educativos digitales (Almufarreh y Arshad, 2023b).

Las tecnologías emergentes personalizan el aprendizaje mediante el análisis de datos sobre desempeño y preferencias estudiantiles. Los sistemas adaptan contenido, secuencia y modalidad de enseñanza para satisfacer necesidades individuales, ofreciendo una experiencia educativa más relevante y efectiva según los intereses, estilos de aprendizaje y niveles de habilidad de cada estudiante (Hashim, Omar, Jalil y Sharef, 2022).

El aprendizaje personalizado desafía el enfoque tradicional de contenido uniforme mediante herramientas tecnológicas que adaptan la experiencia educativa a necesidades individuales. Este enfoque clave de las tecnologías emergentes ofrece una educación más flexible, relevante y efectiva en un mundo digitalizado y diverso (Walkington y Bernacki, 2020a).

El aprendizaje personalizado se caracteriza por ajustar el ritmo y estilo

de enseñanza según preferencias y progreso estudiantil. Mediante algoritmos de aprendizaje automático, las plataformas recopilan información del desempeño y ofrecen recomendaciones personalizadas sobre contenidos y actividades, optimizando tiempo y recursos para maximizar la experiencia educativa individual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2017).

El aprendizaje personalizado fortalece las relaciones estudiante-docente mediante comunicación bidireccional facilitada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los educadores proporcionan retroalimentación personalizada, guían el progreso académico y ofrecen apoyo individualizado en tiempo real, promoviendo un sentido de pertenencia y comunidad en el entorno educativo (Gutiérrez, 2024).

De acuerdo a investigadores como Criollo-C, Govea, JJátiva, Pierrottet, Guerrero-Arias, Jaramillo-Alcázar y Luján-Mora (2023); y (Ojeda-Chimborazo, García-Herrera, Erazo-Álvarez y Narváez-Zurita, 2020); es evidente la necesidad de aplicar actividades de capacitación de docentes en la utilización de tecnologías emergentes, para que como resultado de este proceso, los estudiantes puedan aprender mucho mejor incluyendo actividades individualizadas y automatizadas con la ayuda de herramientas y equipos tecnológicos acorde al contexto de la temática y área del conocimiento, con lo cual se incrementa el interés y nivel de aprendizaje.

El aprendizaje personalizado y automatizado combina Realidad Aumentada y aprendizaje automático mediante algoritmos que analizan datos académicos. Mejora motivación, rendimiento y participación estudiantil, pero presenta desafíos de costes, reticencia docente, privacidad y sesgos tecnológicos que requieren atención para garantizar efectividad y equidad (Vivas y Martínez, 2023).

Los resultados de investigación sobre tecnologías emergentes y aprendizaje sistematizado e individualizado revelan convergencias

significativas y algunas discrepancias entre investigadores académicos (Walkington y Bernacki, 2020b). Se reconoce el potencial innovador de tecnologías como inteligencia artificial y realidad virtual para optimizar ambos tipos de aprendizaje, adaptando contenido educativo y estrategias pedagógicas a las necesidades y estilos de aprendizaje estudiantiles (Forero-Corba y Negre, 2024b); (Marín-Díaz, Sampedro y Vega, 2022b); (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2024b).

La personalización del aprendizaje emerge como objetivo clave en la implementación de tecnologías educativas, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante (Alamri, Watson y Watson, 2021). Sin embargo, las divergencias metodológicas y perspectivas teóricas entre estudios pueden influir en la interpretación de hallazgos, subrayando la necesidad de un enfoque holístico y multidisciplinario en la investigación (Walkington y Bernacki, 2020c).

El avance tecnológico ha impactado significativamente la sociedad, incluyendo la educación. En la última década, las tecnologías emergentes han adquirido mayor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque su integración efectiva sigue siendo un desafío en muchos contextos.

Una barrera principal para la adopción de tecnologías emergentes en educación es la resistencia al cambio de docentes y sistemas educativos establecidos. Los educadores se sienten abrumados por la rápida evolución tecnológica y la cantidad de opciones disponibles, dificultando la selección e implementación de herramientas adecuadas (Kim y Park, 2023a).

La falta de capacitación y apoyo adecuados para los docentes se suma como obstáculo importante. Muchos educadores carecen de las habilidades técnicas y pedagógicas necesarias para integrar de manera efectiva las tecnologías emergentes en sus prácticas de enseñanza (Akram, Abdelrady, Al-Adwan y Ramzan, 2022). A menudo, se enfrentan a dificultades para

adaptar sus métodos de enseñanza tradicionales al entorno digital, lo que limita el potencial de las tecnologías emergentes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Ambele, Kaijage, Dida, Trojer y Kyando, 2022).

Un aspecto relevante que se debe considerar es la falta de infraestructura tecnológica adecuada en muchas escuelas y comunidades. La brecha digital persistente significa que muchos estudiantes no tienen acceso a dispositivos o conexión a Internet confiable, lo que limita su capacidad para beneficiarse plenamente de las tecnologías emergentes en el aula (Kim y Park, 2023b).

Las tecnologías emergentes ofrecen numerosos beneficios educativos, proporcionando acceso a recursos de alta calidad y experiencias de aprendizaje personalizadas que se adaptan a necesidades individuales (Major, Francis y Tsapali, 2021). Además, promueven la colaboración y el aprendizaje activo al facilitar la comunicación e interacción entre estudiantes y docentes en entornos virtuales (Selfa-Sastre, Pifarré, Cujba, Cutillas y Falguera, 2022).

Aunque la integración de tecnologías emergentes en educación presenta desafíos significativos, ofrece oportunidades emocionantes para mejorar la calidad y accesibilidad educativa. Para aprovechar su potencial, es crucial abordar las barreras existentes y proporcionar apoyo necesario a docentes y comunidades educativas.

Es fundamental analizar cómo la implementación de tecnologías emergentes influye en el rendimiento académico de estudiantes del tercer año del bachillerato técnico industrial. Diversos estudios demuestran que el uso tecnológico puede potenciar el aprendizaje, pero plantea desafíos en su integración efectiva en el proceso educativo: ¿Cómo afecta el bajo nivel de aplicación de las tecnologías emergentes en el aprendizaje personalizado y automatizado del bachillerato técnico industrial en la Unidad Educativa Jaime Roldós Aguilera?.

A partir de esta pregunta, el presente estudio tiene como objetivo

general analizar el impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA) afectados por el bajo nivel de aplicación de las tecnologías emergentes en el aprendizaje personalizado y automatizado del bachillerato técnico industrial de la Unidad Educativa Jaime Roldós Aguilera.

2. Metodología

La presente investigación, de naturaleza descriptiva empleo los métodos de recopilación de datos deductivo e inductivo con un enfoque metodológico mixto (cualitativo-cuantitativo) y con un diseño no experimental, lo que ha permitido comprender de manera amplia el fenómeno de estudio, logrando valorar el impacto de las tecnologías emergentes en la personalización y automatización del aprendizaje (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La metodología empleada hizo énfasis en la utilización de técnicas de recolección de datos para conocer las percepciones y prácticas docentes en relación con el uso de tecnologías emergentes, incluyendo dispositivos móviles, inteligencia artificial y aprendizaje automatizado.

La población estuvo conformada por estudiantes, docentes y autoridades del tercer año del bachillerato técnico industrial vespertino de la Unidad Educativa Jaime Roldós Aguilera, seleccionada por muestreo de conveniencia. Se eligió la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) por su papel fundamental en la preparación estudiantil para el mundo profesional mediante habilidades prácticas y conocimientos especializados.

La muestra incluyó la participación de 54 sujetos distribuidos estratégicamente: 2 directivos y 6 docentes, a quienes se les aplicó entrevistas semiestructuradas previamente validadas por un panel de expertos para explorar en profundidad sus percepciones y experiencias sobre la implementación de tecnologías emergentes; y 46 estudiantes, quienes respondieron un cuestionario de 12 ítems validado estadísticamente mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,60 (como se muestra

en la tabla 1), lo cual indica una consistencia interna moderada y aceptable del instrumento para estudios exploratorios.

Tabla 1. Interpretación de los Resultados de Fiabilidad.

Estadística de Fiabilidad	Valor
Alfa de Cronbach	0,60
Número de elementos	12

Fuente: Los Autores (2024).

Esta metodología mixta permitió la recolección de datos cualitativos contextualmente relevantes a través de las entrevistas, complementados con datos cuantitativos confiables obtenidos mediante el cuestionario validado, proporcionando así una comprensión integral del fenómeno investigado.

Los datos fueron tomados a través de la distribución electrónica del cuestionario y la realización presencial de las entrevistas aplicadas. Los datos cualitativos fueron codificados y categorizados utilizando el *software* de análisis cualitativo de datos MAXQDA, lo que facilitó la identificación de las categorías fundamentales y patrones recurrentes. El análisis cuantitativo incluyó la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson para describir la relación entre variables del cuestionario de acuerdo con el análisis estadístico del *software IBM SPSS*.

El análisis cualitativo mediante codificación temática reveló percepciones positivas de docentes y autoridades sobre el impacto de las tecnologías emergentes, identificando beneficios en flexibilidad, accesibilidad y compromiso estudiantil. Sin embargo, se señalaron desafíos como la necesidad de mejor capacitación e infraestructura tecnológica.

3. Resultados

En esta sección se presentan los hallazgos obtenidos del análisis cuantitativo, aplicando el coeficiente de correlación Pearson mediante el *software IBM SPSS* para evaluar la relación entre las variables del cuestionario

e identificar la fuerza y dirección de las correlaciones. Se realizó un análisis de correlación de medias con estadística de muestras emparejadas para examinar la relación entre el tipo de proceso de aprendizaje educativo aplicado por el docente y el impacto positivo de las tecnologías emergentes, determinando el grado de asociación entre las metodologías de enseñanza y la percepción docente sobre los beneficios tecnológicos.

Tabla 2. Correlación de medias.

Correlación		Sig.
ProcesoA_AD_MEDIA (agrupado) ImpP_TEEd	0,690	0,000

Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados de la tabla 2 evidencian un coeficiente de correlación de Pearson $r = 0,690$, interpretado como correlación positiva moderada-fuerte. El valor $p = 0,000$ indica probabilidad prácticamente nula de que esta correlación sea casual, confirmando que el tipo de proceso de aprendizaje implementado por el docente influye positiva y significativamente en la percepción del impacto favorable de las tecnologías emergentes.

Se realizó un análisis de correlación de muestras emparejadas para evaluar la relación entre la aplicación de tecnologías emergentes personalizadas por los docentes y su uso como herramienta didáctica efectiva. El análisis determinó una asociación significativa entre la implementación de tecnologías avanzadas y su utilización como recursos didácticos innovadores.

Tabla 3. Correlación de medias.

Correlación		Sig.
AplicaTecnEmerg_Pers_Autom_Media TecnHerramDidáct_Media	0,651	0,000

Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados de la tabla 3 revelan un coeficiente de correlación de Pearson $r = 0,651$, interpretado como correlación positiva moderada entre ambas variables. El valor $p = 0,000$ representa probabilidad prácticamente

inexistente de casualidad. Los hallazgos demuestran que cuando los docentes implementan tecnologías emergentes personalizadas y automatizadas, estas se transforman en recursos didácticos innovadores que impactan positivamente el proceso educativo y potencian la efectividad didáctica.

Tabla 4. Correlación de Pearson.

Correlación		UtilizaTECN_EMERG_MEdia	ImpactoTECN_EMERG_Media
UtilizaTECN_EMERG_Media	Correlación de Pearson	1	0,824**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	46	46
ImpactoTECN_EMERG_Media	Correlación de Pearson	0,824**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	46	46

Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados evidencian una correlación estadísticamente significativa con coeficiente de Pearson $r = 0,824$, interpretado como correlación positiva fuerte. El 68% de la varianza en el impacto educativo se explica por la utilización de tecnologías emergentes $r^2 = (0,824)^2 = 0,679056 \approx 0,679 = (r^2 = 0,679)$. Este hallazgo demuestra que la implementación sistemática de tecnologías emergentes produce impacto positivo significativo, estableciendo una relación directamente proporcional entre su utilización y el impacto percibido.

Los resultados del diagnóstico evidencian impacto positivo y significativo en la educación, con probabilidad de error prácticamente nula que subraya la fiabilidad de los hallazgos. Los enfoques personalizado y automatizado proporcionan mejor comprensión de ventajas y desventajas tecnológicas, ayudando a alcanzar rendimiento máximo y optimizar la integración educativa para fortalecer el aprendizaje.

Para solucionar la problemática identificada, se propuso utilizar una plataforma de aprendizaje adaptativo Moodle para desarrollar competencias digitales estudiantiles mediante metodologías ajustadas al avance tecnológico.

Esta implementación mejoró el proceso de enseñanza-aprendizaje, personalizó contenidos, monitoreó el progreso y optimizó la experiencia educativa en estudiantes del bachillerato técnico industrial.

Se ejecutó un programa de capacitación a docentes de la Unidad Educativa Jaime Roldós Aguilera en el uso de tecnologías emergentes aplicadas en Moodle. Este programa proporcionó conocimientos para integrar efectivamente estas tecnologías en las prácticas pedagógicas, incrementando el interés y nivel de aprendizaje estudiantil mediante estrategias didácticas innovadoras.

Tabla 5. Proceso Educativo: 5 Fases Estratégicas.

Fase	Nombre y Enfoque	Actividades Principales
1	Preparación Formación de Docentes	- Formación de docentes en el uso de herramientas tecnológicas. - Capacitación en metodologías de instrucción innovadoras. - Desarrollo de competencias digitales avanzadas. - Preparación y curación de materiales educativos.
2	Integración Integración Tecnológica	- Integración efectiva del Moodle con sistemas LMS. - Implementación a través de aplicaciones estudiantiles. - Procesamiento de respuestas y análisis de desempeño académico. - Diseño de estrategias de evaluación continua.
3	Implementación Despliegue del Sistema	- Instalación y configuración de plataformas tecnológicas. - Ejecución según el plan de aprendizaje adaptativo. - Implementación industrial de sistemas de evaluación. - Seguimiento continuo de procesos de aprendizaje.
4	Documentación Documentación de Procesos	- Definición de metodologías institucionales estandarizadas. - Desarrollo de navegadores y guías para participantes. - Diseño de modelo de evaluación institucional. - Creación de documentos y manuales de capacitación.
5	Evaluación Evaluación de Impacto	- Evaluación de efectividad de la capacitación implementada. - Reconocimiento de resultados y identificación de mejores prácticas. - Desarrollo de metodologías de mejora continua. - Documentación de lecciones aprendidas y recomendaciones.

Fuente: Los Autores (2024).

La implementación exitosa de la plataforma Moodle en el bachillerato técnico industrial, mediante cinco fases estratégicas (tabla 5), garantizó que los estudiantes aprovecharan las herramientas digitales adaptativas. La plataforma presenta arquitectura intuitiva con menús jerárquicos que facilitan la navegación y acceso a recursos educativos personalizados, optimizando la experiencia de usuario y potenciando las capacidades tecnológicas educativas.

Para validar la propuesta de implementación de Moodle y capacitación

docente, se empleó consulta a juicio de expertos seleccionados por su idoneidad profesional y conocimiento especializado en tecnologías educativas. Se aplicaron indicadores de validación interna y externa para garantizar la rigurosidad metodológica del proceso evaluativo.

Tabla 6. Modo de validación de juicios de expertos.

Escala cuantitativa	A= 100-76%		B=75-51%		C=50-26%		D=25-01%		E=0%
Ítems de argumentación	Número de expertos								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
¿Existe personalización de contenidos?	A	A	A	A	A	A	A	A	
¿Existe monitoreo de resultados?	A	A	A	A	A	A	A	A	
¿Hay incremento de participación en los estudiantes?	A	A	A	A	A	A	A	A	
¿Existe efectividad pedagógica?	A	A	A	A	A	A	A	A	

Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados presentados en la tabla 6 evidencian que la propuesta posee características de aplicabilidad universal y transferibilidad para diversos contextos educativos. La validación experta proporcionó respaldo científico, confirmando su potencial para generar impacto positivo al facilitar el desarrollo de competencias docentes y transformar las prácticas pedagógicas mediante la integración estratégica de tecnologías emergentes.

4. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación demuestran que la implementación sistemática de tecnologías emergentes en el bachillerato técnico industrial genera un impacto positivo medible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El coeficiente de correlación de Pearson $r = 0,824$ entre la utilización de tecnologías emergentes y su impacto educativo evidencia que el 68% de la varianza en los resultados académicos se explica por esta implementación tecnológica, confirmando que estas herramientas constituyen soluciones efectivas para la personalización y automatización del aprendizaje.

La plataforma Moodle, implementada mediante cinco fases estratégicas, demuestra su viabilidad como solución tecnológica integral que facilita la personalización de contenidos y el monitoreo del progreso estudiantil.

Los resultados confirman que la capacitación docente constituye un factor crítico para el éxito, desarrollando competencias digitales que fortalecen la confianza y efectividad pedagógica.

La investigación aporta evidencia empírica sobre la efectividad de tecnologías emergentes en el bachillerato técnico industrial ecuatoriano, un área poco explorada regionalmente. La metodología mixta permite una comprensión integral del fenómeno, combinando análisis cuantitativos con percepciones cualitativas contextualizadas. La validación unánime por juicio de expertos confirma la aplicabilidad y transferibilidad de la propuesta para diversos contextos educativos técnicos y profesionales.

Los resultados abren múltiples líneas de investigación futuras. Se requieren estudios longitudinales sobre el impacto sostenido en rendimiento académico e inserción laboral. Las investigaciones futuras deberían comparar la efectividad de diferentes plataformas de aprendizaje adaptativo y analizar modelos de escalabilidad para implementación masiva.

Esta investigación tiene limitaciones metodológicas importantes. El diseño no experimental y el muestreo por conveniencia restringen la generalización de los resultados. El coeficiente Alfa de Cronbach de 0,60 indica que el instrumento necesita refinamiento. La duración corta impide evaluar efectos a largo plazo. Sin embargo, la triangulación metodológica y la validación por expertos fortalecen la validez interna en el contexto estudiado.

En síntesis, la incorporación de tecnologías emergentes en el bachillerato técnico industrial mejora la personalización del aprendizaje. La implementación de Moodle en cinco fases y la capacitación docente generan cambios pedagógicos significativos. Estas tecnologías superan las barreras tradicionales e impulsan la innovación educativa con apoyo institucional.

5. Referencias

Ahmad, S., Rahmat, M., Mubarik, M., Alam, M., & Hyder, S. (2021). *Artificial*

- intelligence and its role in education. Sustainability*, 13(22), 1-11, e-ISSN: 2071-1050. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/su132212902>
- Akram, H., Abdelrady, A., Al-Adwan, A., & Ramzan, M. (2022). **Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices: a systematic review**. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-9, e-ISSN: 1664-1078. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920317>
- Alamri, H., Watson, S., & Watson, W. (2021). **Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education**. *TechTrends*, 65, 62-78, e-ISSN: 1559-7075. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00530-3>
- Almufarreh, A., & Arshad, M. (2023a,b). **Promising emerging technologies for teaching and learning: recent developments and future challenges**. *Sustainability*, 15(8), 1-21, e-ISSN: 2071-1050. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/su15086917>
- Alvarez-Aros, E., & Bernal-Torres, C. (2021). **Technological competitiveness and emerging technologies in industry 4.0 and industry 5.0**. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 93(1), 1-20, e-ISSN: 1678-2690. Retrieved from: <https://doi.org/10.1590/0001-3765202120191290>
- Ambele, R., Kaijage, S., Dida, M., Trojer, L., & Kyando, N. (2022). **A review of the development trend of personalized learning technologies and its applications**. *Ijasre. International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 8(11), 75-91, e-ISSN: 2454-8006. Retrieved from: <https://doi.org/10.31695/IJASRE.2022.8.11.9>
- Amores-Valencia, A., Burgos, D., & Branch-Bedoya, J. (2022). **Influence of motivation and academic performance in the use of augmented reality in education. A systematic review**. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-17, e-ISSN: 1664-1078. Retrieved from:

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1011409>

- Criollo-C, S., Govea, J., Játiva, W., Pierrottet, J., Guerrero-Arias, A., Jaramillo-Alcázar, Á., & Luján-Mora, S. (2023). ***Towards the integration of emerging technologies as support for the teaching and learning model in higher education***. *Sustainability*, 15(7), 1-17, e-ISSN: 2071-1050. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/su15076055>
- De Vries, P. (2022). ***The Ethical Dimension of Emerging Technologies in Engineering Education***. *Education Sciences*, 12(11), 1-11, e-ISSN: 2227-7102. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/educsci12110754>
- Fengchun, M., Wayne, H., Ronghuai, H., & Hui, Z. (2021). **Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas**. ISBN: 978-92-3-300165-7. Francia: UNESCO.
- Forero-Corba, W., & Negre, F. (2024a,b). **Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: Una revisión sistemática**. *Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 209-253, e-ISSN: 1390-3306. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>
- Garlinska, M., Osial, M., Proniewska, K., & Pregowska, A. (2023). ***The influence of emerging technologies on distance education***. *Electronics*, 12(7), 1-29, e-ISSN: 2079-9292. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/electronics12071550>
- Gutiérrez, E. (2024). ***Technologies for automation of online learning and teaching, adaptation of content and personalization of the learning process***. *Revista de Investigación Científica Huamachuco*, 1(1), 43-46, e-ISSN: 3028-9009. Retrieved from: <https://doi.org/10.61709/9mkea209>
- Hashim, S., Omar, M., Jalil, H., & Sharef, N. (2022). ***Trends on technologies and artificial intelligence in education for personalized learning: systematic literature review***. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(1), 884-903,

e-ISSN: 2226-6348. Retrieved from: <https://doi.org/10.6007/ijarped/v11-i1/12230>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.

Kim, S., & Park, T. (2023a,b). **Understanding innovation resistance on the use of a new learning management system (LMS)**. *Sustainability*, 15(16), 1-18, e-ISSN: 2071-1050. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/su151612627>

Leahy, S., Holland, C., & Ward, F. (2019). **The digital frontier: envisioning future technologies impact on the classroom**. *Futures*, 113, 1-10, e-ISSN: 0016-3287. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009>

Major, L., Francis, G., & Tsapali, M. (2021). **The effectiveness of technology-supported personalised learning in low- and middle-income countries: A meta-analysis**. *Bjet. British Journal of Educational Technology*, 52, 1935-1964, e-ISSN: 0007-1013. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/BJET.13116>

Marín-Díaz, V., Sampedro, B., & Vega, E. (2022a,b). **La realidad virtual y aumentada en el aula de secundaria**. *Campus Virtuales*, 11(1), 225-236, e-ISSN: 2255-1514. Recuperado de: <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1030>

Melo, G., Coto, M., & Acosta, M. (2023). **Educación y la Inteligencia Artificial (IA)**. *Dominio de las Ciencias*, 9(4), 242-255, e-ISSN: 2477-8818. Recuperado de: <https://doi.org/10.23857/dc.v9i4.3587>

Ojeda-Chimborazo, M., García-Herrera, D., Erazo-Álvarez, J., & Narváez-Zurita, C. (2020). **Tecnologías emergentes: Una experiencia de formación docente**. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1),

161-183, e-ISSN: 2542-3088. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.777>

Pellas, N., Kazanidis, I., & Palaigeorgiou, G. (2020). **A systematic literature review of mixed reality environments in K-12 education**. *Education and Information Technologies*, 25, 2481-2520, e-ISSN: 1573-7608.

Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10076-4>

Saqr, R., Al-Somali, S., & Sarhan, M. (2024). **Exploring the acceptance and user satisfaction of ai-driven e-learning platforms (blackboard, moodle, edmodo, coursera and edx): an integrated technology model**. *Sustainability*, 16(1), 1-22, e-ISSN: 2071-1050. Retrieved from:

<https://doi.org/10.3390/su16010204>

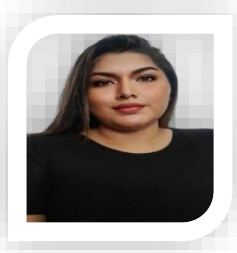
Selfa-Sastre, M., Pifarré, M., Cujba, A., Cutillas, L., & Falguera, E. (2022). **The role of digital technologies to promote collaborative creativity in language education**. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13, e-ISSN: 1664-1078. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.828981>

UNESCO (2017). **Aprendizaje personalizado**. Suiza: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2024a,b). **La inteligencia artificial en la educación**. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vivas, A., Martínez, M. (2023). **Aprendizaje Automático o 'Machinelearning' en la Educación**. *Boletín de Opiniones Iberoamericanas en Educación*, 5(42), 15-17. Chile: Universidad Miguel de Cervantes.

Walkington, C., & Bernacki, M. (2020a,b,c). **Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions**. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 235-252, e-ISSN: 1539-1523. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1747757>

Wendy Jesenia Añapa Tapuyoe-mail: wjanapat@ube.edu.ec

Nacida en Muisne, Esmeraldas, Ecuador, el 9 de marzo del año 1997. Licenciada en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres (UTLVTE) de Esmeraldas; trabajé como asistente administrativa en la compañía de internet satelital HugHesNet con sede en Esmeraldas; soy Supervisora en la Asociación de Alimentación Sana Jaramijó; graduada de la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) como Magister en Pedagogía con Mención en Formación Técnica y Profesional.



Luis Raúl Pucuna Sapa
e-mail: lrpucunas@ube.edu.ec

Nacido en Chimborazo, Riobamba, Ecuador, el 1 de diciembre del año 1979. Licenciado en Ciencias de la Educación con mención informática en la Universidad de Guayaquil (UG); Docente titular en la Unidad Educativa Jaime Roldós Aguilera; graduado de la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) como

Magister en Pedagogía con Mención en Formación Técnica y Profesional.

Carlos Iván Villalva Heredia

e-mail: civillalvah@ube.edu.ec



Nacido en Riobamba, Chimborazo, Ecuador, el 3 de abril del año 1975. Doctor en Ciencias Económicas y Administrativas PhD. obtenido por la Universidad de La Habana (UH) en el Centro de Estudios de Técnicas de Dirección; Doctor en Ciencias de la Educación Especialidad Gerencia Educativa por la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES); Magister en Administración de Empresas por la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES); Especialista en Gerencia de Proyectos por la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES); Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Técnica en Mecánica Industrial por la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH); he asumido varios cargos como director de Escuela de Publicidad, Marketing y Ventas del Instituto Superior Tecnológico Republica de Alemania (ISTRA); director de área de Climatización de la Unidad Educativa Miguel Ángel León Pontón; Coordinador de admisiones de la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), docente de la Maestría de Educación en Formación Técnica y Profesional.

Luis Enrique Silva Adrianoe-mail: lesilvaa@ube.edu.ec

Nacido en Chimborazo, Riobamba, Ecuador, el 15 de noviembre del año 1970. Doctor en Ciencias económicas, título obtenido en la Universidad de la Habana (UH); Magister en Educación a Distancia por la Universidad Nacional de Loja (UNL); Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH); PhD. en Ciencias de la Educación Especialización en Gerencia educativa; docente en la Maestría de la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE); docente de la Unidad Educativa Miguel Ángel León Pontón.

Gestión de Salud Integral: Riesgos Psicosociales del Profesional de Salud en un Hospital Público

Autoras: Martha Evelyn Chaguay Jaime

marevelyn2007@gmail.com

Universidad César Vallejo, **UCV**

Piura, Perú

<https://orcid.org/0009-0000-6369-2559>

Gladys Lola Luján Johnson

ljohnsongl@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo, **UCV**

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4727-6931>

Resumen

Las condiciones laborales inadecuadas en hospitales públicos constituyen riesgos psicosociales que afectan la salud del personal sanitario, la calidad asistencial y la seguridad del paciente. El objetivo de este estudio fue analizar la gestión de salud integral para disminuir los riesgos psicosociales de los profesionales en un hospital público. Se realizó una investigación documental con enfoque cualitativo descriptivo, fundamentada en revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA 2020. La muestra estuvo conformada por 33 investigaciones seleccionadas de las bases de datos Scopus y SciELO durante el período 2016-2024. Los resultados evidenciaron que los profesionales sanitarios están expuestos a riesgos psicosociales manifestados en estrés laboral, fatiga, depresión, ansiedad, trastornos del sueño, enfermedades cardiovasculares y trastornos musculoesqueléticos. Los principales factores identificados fueron cargas laborales intensas, horarios extendidos, escasa autonomía y relaciones interpersonales deficientes. Se concluye que la identificación temprana de factores de riesgo psicosocial es fundamental para implementar estrategias de gestión multidisciplinarias que incluyan formación especializada, mejora de condiciones organizacionales y programas de prevención, garantizando así la protección de la salud del personal y la calidad del servicio hospitalario.

Palabras clave: medicina del trabajo; riesgos psicosociales; gestión de riesgos; salud ocupacional; hospitales públicos.

Código de clasificación internacional: 3204.03 - Salud profesional.

Cómo citar este artículo:

Chaguay, M., & Luján, G. (2025). **Gestión de Salud Integral: Riesgos Psicosociales del Profesional de Salud en un Hospital Público**. *Revista Científica*, 10(35), 321-342, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.15.321-342>

Fecha de Recepción:
19-08-2024

Fecha de Aceptación:
14-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Comprehensive Health Management: Psychosocial Risks of Health Professionals in a Public Hospital

Abstract

Inadequate working conditions in public hospitals constitute psychosocial risks that affect healthcare personnel health, care quality and patient safety. The objective of this study was to analyze comprehensive health management to reduce psychosocial risks of professionals in a public hospital. A documentary research with qualitative descriptive approach was conducted, based on systematic review following PRISMA 2020 guidelines. The sample consisted of 33 investigations selected from Scopus and SciELO databases during 2016-2024 period. Results showed that healthcare professionals are exposed to psychosocial risks manifested in work stress, fatigue, depression, anxiety, sleep disorders, cardiovascular diseases and musculoskeletal disorders. Main factors identified were intense workloads, extended schedules, limited autonomy and poor interpersonal relationships. It is concluded that early identification of psychosocial risk factors is essential to implement multidisciplinary management strategies including specialized training, improvement of organizational conditions and prevention programs, thus ensuring healthcare personnel protection and hospital service quality.

Keywords: occupational medicine; psychosocial risks; risk management; occupational health; public hospitals.

International classification code: 3204.03 - Occupational health.

How to cite this article:

Chaguay, M., & Luján, G. (2025). **Comprehensive Health Management: Psychosocial Risks of Health Professionals in a Public Hospital**. *Revista Científica*, 10(35), 321-342, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.15.321-342>

Date Received:
19-08-2024

Date Acceptance:
14-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

En los últimos años, el ámbito hospitalario ha sido impactado por la globalización, un continuo desarrollo tecnológico y cambios sociales. Estos procesos han traído como consecuencia el surgimiento de nuevos riesgos laborales para el personal sanitario debido a las inadecuadas condiciones de trabajo las cuales pueden afectar su salud física, psíquica o social, además, la calidad del servicio brindado e influir negativamente en los pacientes.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024a): los riesgos psicosociales emergen del desajuste entre las demandas laborales y las características individuales del trabajador. Este desequilibrio genera tensiones que comprometen el bienestar físico y mental del empleado, afectando su rendimiento y satisfacción. En este sentido, Uribe-Prado (2020a): complementa esta definición al señalar que estos riesgos se vinculan directamente con la organización del trabajo y la metodología de ejecución de tareas, impactando tanto la salud del personal como la eficiencia y calidad del servicio prestado.

Los riesgos psicosociales son condiciones organizacionales con alta probabilidad de afectar negativamente la salud del trabajador, requiriendo evaluación de las características laborales. Su vigilancia y diagnóstico en personal sanitario es esencial para orientar la gestión estratégica de seguridad y salud laboral (Muñoz, Ramos-Vargas, Ames-Guerrero y Yuli-Posadas, 2022a).

En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024b): menciona entre los riesgos psicosociales los requisitos específicos del trabajo, predisposición individual y mala organización las cuales generan estrés al trabajador de la salud, estas condiciones pueden causar agotamiento, fatiga crónica, ausentismo, rotación elevada, insatisfacción del paciente, diagnósticos o tratamiento errados. En el análisis realizado por Morales, Díaz, Álvarez-Cabo y Moris (2020a): advierten que existe obligación legal de evaluar

dichos riesgos y aplicar medidas eficaces para su control.

La Oficina Internacional del Trabajo (OIT, 1984): evidencia que 27% de los trabajadores sufren estrés, ansiedad o depresión laboral. En China, Huang, Zou, Ma y Zhong (2024): reportaron que 54,6% de enfermeras de emergencias presentaban síntomas depresivos, 48,1% agotamiento severo, y 37,1% de la variación depresiva se explicaba por agotamiento ocupacional.

Según Benavides, et al. (2024a): las condiciones laborales precarias en servicios sanitarios españoles provocan trastornos musculoesqueléticos y mentales, destacando burnout (40%) especialmente en cuidados intensivos. Además, 67% sufre posturas fatigantes, 40% manipula cargas pesadas, 36% desequilibrios emocionales, 15% ofensas verbales, 7% acoso, 5% violencia física y 9% ausentismo por incapacidad temporal.

En Perú, Torres, Sánchez, Velásquez, Capcha, Lema y Capcha (2023a): en su estudio reflejaron que el riesgo ocupacional en profesionales sanitarios era (48,2%) alto; (33,3%) medio, y el (18,5%) bajo. En Ecuador, Zapata-Constante y Riera-Vásquez (2024): corroboraron que los factores psicosociales pueden contribuir desarrollar enfermedades y estrés laboral afectando no solo la salud del trabajador, sino también las empresas, organizaciones y gobiernos.

La gestión del riesgo psicosocial representa un desafío en Salud y Seguridad Ocupacional (OSH), requiriendo un modelo multidisciplinario integrado (Iavicoli y Di Tecco, 2020a). Esto implica rediseñar condiciones laborales, gestionar riesgos psicosociales, detectar puntos críticos hospitalarios y planificar mejoras (Capín, Rivas, Maraón, Cerro, Díaz y Vázquez, 2019a).

El personal asistencial enfrenta trabajo rutinario, cargas laborales intensas y ritmos extenuantes. Desempeña múltiples funciones con horarios extendidos, lo que reduce su tiempo de descanso, ocio y convivencia familiar, incrementando problemas de salud física y mental.

Por lo tanto, disminuir los riesgos psicosociales a través de su gestión adecuada constituye una herramienta eficaz para mejorar las condiciones laborales. Ante la situación expuesta anteriormente surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo es la gestión de salud integral para disminuir los riesgos psicosociales de los profesionales en un Hospital Público?; ¿Cómo afectan las condiciones laborales la salud del profesional sanitario?; ¿Cuáles son los factores de riesgo psicosocial del personal de salud en hospitales?; ¿Qué estrategias preventivas se pueden aplicar para evitar los riesgos psicosociales en centros hospitalarios?.

Igualmente se plantea el objetivo principal de la investigación que analiza la gestión de salud integral para disminuir los riesgos psicosociales de los profesionales en un Hospital Público, centrándose en objetivos específicos como: Explicar cómo afectan las condiciones laborales la salud del profesional sanitario; Describir los factores de riesgo psicosocial del personal de salud en hospitales; Comparar las estrategias preventivas aplicadas para evitar los riesgos psicosociales en centros hospitalarios.

2. Metodología (materiales y métodos)

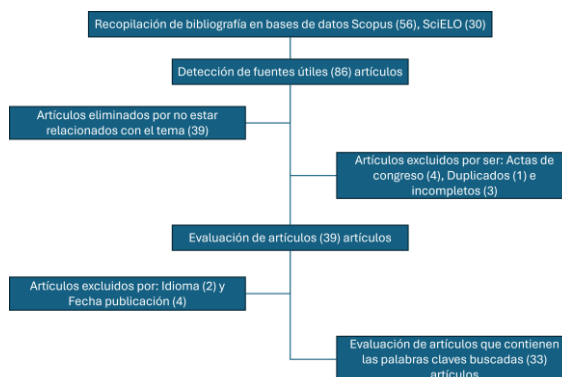
Esta investigación está enmarcada hacia un enfoque cualitativo y en una investigación descriptiva el cual consiste en caracterizar un hecho, fenómeno, individuo o grupo, para establecer su comportamiento con un diseño documental caracterizado por un proceso de búsqueda, análisis, reflexión e interpretación de datos secundarios (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Por lo tanto, se describen los riesgos psicosociales presentes en un hospital, debido a que su abordaje preventivo es importante por las repercusiones tanto en la salud del personal como en el centro hospitalario.

Igualmente, corresponde a una Revisión Sistemática (RS), donde fueron seleccionados estudios científicos previamente elaborados, donde se pretende contestar una interrogante formulada claramente, consultando la lista

de verificación PRISMA 2020 (Page, et al., 2021); aplicando un método sistemático, explícito y reproducible al analizar las gestión de salud integral que conlleve a generar un efecto positivo al mejorar las condiciones organizacionales.

Tras establecer el objetivo general, se seleccionaron artículos de Scopus y SciELO usando los términos: riesgos psicosociales, salud y seguridad laboral. La investigadora ejecutó la selección, resumen y redacción del informe final durante 2016-2024. Los pasos para seleccionar las fuentes bibliográficas se describen en la figura 1.

Figura 1. Selección de fuentes bibliográficas.



Fuente: Las Autoras (2024).

Al principio, fueron obtenidos 86 artículos en total de las bases de datos 56 Scopus y 30 SciELO. Se eliminaron 39 artículos por no estar relacionados con el tema, quedando 47 fuentes bibliográficas para evaluación. Se filtraron por año, idioma (español e inglés) y tipo de artículo con estas características: texto completo; artículos científicos y metaanálisis. Posteriormente, se excluyeron 8 investigaciones, donde 4 eran actas de congreso, 1 estaba duplicado y 3 incompletos. Además, se excluyeron 6 artículos por idioma y fecha de publicación. Finalmente, la muestra estuvo compuesta por 33 investigaciones que contenían las palabras claves buscadas. A continuación, se describen los pasos realizados para seleccionar las fuentes bibliográficas.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados para avanzar hacia una comprensión más detallada del tema. La tabla 1 refleja la información en función de la distribución porcentual por países que conforman la muestra seleccionada.

Tabla 1. Distribución de la muestra por país.

País	N.º de estudios	%
Australia	2	6
Brasil	1	3
Canadá	1	3
Chile	6	18
Colombia	3	9
Ecuador	2	6
Escandinava	1	3
España	9	27
Italia	3	9
México	2	6
Perú	1	3
Total	33	100

Fuente: Las Autoras (2024).

Según los datos disponibles, de los 11 países que conforman la muestra (como se puede apreciar en la tabla 1), los que ocupan los primeros lugares en investigación científica son España con 9 estudios (27%) y Chile con 6 estudios (18%), seguidos por Colombia e Italia con 3 estudios cada uno (9% respectivamente). Los países con menor participación son Australia, Ecuador y México con 2 estudios cada uno (6% respectivamente), mientras que Brasil, Canadá, Escandinavia y Perú contribuyeron con 1 estudio cada uno (3% respectivamente). Igualmente, se detallan las diferentes temáticas abordadas por los autores en los artículos científicos seleccionados, donde están plasmadas las tendencias actuales relacionadas con gestión de salud y riesgos psicosociales.

Tabla 2. Distribución de la muestra por temáticas.

Temática	N.º de artículos	%
Riesgos Psicosociales	8	24
Factores de riesgos Psicosociales	7	21
Estrategias de Gestión de riesgo	9	27
Calidad de vida	5	15

Formación	4	12
Total	33	100

Fuente: Las Autoras (2024).

En la tabla 2 los estudios consultados reflejan que 9 artículos (27%) están relacionados con Estrategias de Gestión de riesgo, 8 artículos (24%) con riesgos psicosociales, 7 artículos (21%) con factores de riesgo psicosocial, 5 artículos (15%) con calidad de vida y 4 artículos (12%) con formación, evidenciando las tendencias actuales en investigación sobre gestión de salud y riesgos psicosociales en el ámbito hospitalario.

A nivel mundial, existe un creciente interés en investigaciones académicas relacionadas con la Salud y Seguridad Ocupacional (OHS), en el trabajo, enfocándose en los riesgos psicosociales específicamente en Australia están aumentando las reclamaciones por indemnización por daños psicológicos, solo la tercera parte fueron aprobadas (Friebel, Potter y Dollard, 2024).

Los riesgos psicosociales son circunstancias organizacionales que comprometen la salud del trabajador (Sos, Ramírez, Guerrero y Panadés, 2019). Investigaciones revelan que la exposición prolongada a estos factores, combinada con relaciones interpersonales deficientes y liderazgo inadecuado, duplica la probabilidad de desarrollar problemas de salud (Navarro, Fernández-Cano, Salas-Nicas, Llorens, Moriña y Moncada, 2022). Los profesionales sanitarios ejemplifican esta problemática al enfrentar altos niveles de estrés, fatiga y alteraciones conductuales (Morales, Díaz, Álvarez-Cabo y Moris, 2020b).

Respecto a las afectaciones emocionales, según expone Martínez-Mejía (2022a): el subdimensión con mayor riesgo psicosocial son las exigencias psicológicas emocionales, lo que representa una exposición alta. En palabras de Palma, Gerber y Ansoleaga (2022): asocian la violencia laboral sumado al liderazgo tiránico.

En conformidad con Uribe-Prado (2020b): clasificó los riesgos psicosociales en tres niveles: muy alto: reconocimiento del desempeño (26,9%), trastornos por dolor (26,2%), violencia laboral (24,9%), jornada extensa, liderazgo adverso y relaciones deficientes (24,6%); medio: agotamiento emocional (19%), despersonalización (17,7%), interferencia trabajo-familia (17%), insatisfacción (12,8%); bajo: ansiedad y depresión (3,9%), trastornos de sueño (5,6%), gastrointestinales (1%) y psiconeuróticos (0,7%).

En relación con los factores de riesgo psicosociales, para Delgado-Fernández, Rey-Merchán y Arquillos (2021a): son aquellas características de las condiciones del trabajo y su organización que afectan la salud del empleado mediante mecanismos psicológicos y fisiológicos entre ellos el estrés. La angustia mental está asociada hasta un 60% para los síntomas de depresión/ansiedad y trastornos del sueño (Russo, Lucifora, Pucciarelli y Piccoli, 2019).

En concordancia con lo establecido por Castro y Suárez (2022): las condiciones laborales afectan la salud mediante: organización del empleo, desarrollo de habilidades, demandas psicológicas, relaciones interpersonales y doble presencia hogar-trabajo. Siguiendo el planteamiento de Capelo (2021): encontró que los trabajadores de salud presentan riesgo psicosocial medio por carga y ritmo laboral, comprometiendo su seguridad y salud a mediano plazo con posibles afectaciones físicas y enfermedades ocupacionales.

Para Benavides, et al. (2024b): los hospitales, son lugares de trabajo complejos, sus condiciones son precarias, especialmente las ocupaciones más jerarquizadas, donde están expuestos a numerosos riesgos laborales, fundamentalmente ergonómicos y psicosociales, provocando trastornos musculoesqueléticos y mentales, predominando el desgaste profesional, con un 40% e incapacidades temporales el 9%.

El desgaste profesional ocasiona cansancio físico, mental y poca

motivación en España entre (20%) y (50%) del personal sanitario esta quemado. En apoyo a esta idea, Moyano-Sailema, Noroña-Salcedo y Vega-Falcon (2022): registraron que las exigencias psicológicas (94%) y la doble presencia (90%) fueron los factores psicosociales predominantes (40,5%) consideraron el clima laboral satisfactorio; y (80%) presentaban síntomas fisiológicos y psicoemocionales provocados por el estrés.

En esta misma línea argumentativa, Niedhammer, Bertrais y Witt (2021): encontraron asociaciones significativas entre los factores psicosociales y las enfermedades cardiovasculares, así como los trastornos mentales, estos últimos con una prevalencia muy fuerte la tensión de trabajo y largas horas de trabajo como exposiciones y enfermedades coronarias, accidente cerebrovascular (isquémico) y depresión.

Respecto a los factores de protección psicosocial, Martínez-Mejía (2022b): los define como componentes laborales y condiciones organizacionales que favorecen recursos y capacidades personales para responder a exigencias laborales, con alta probabilidad de efectos benéficos sobre la salud y bienestar del trabajador. Esto permite desarrollar ambientes saludables con seguridad, control de riesgos y equipamiento actualizado para un trabajo eficaz.

Los Protectores Psicosociales Laborales (PPSL) constituyen un enfoque innovador desarrollado por Martínez-Mejía (2022c): que identifica elementos organizacionales favorables capaces de fortalecer la salud integral del empleado. Estas intervenciones abarcan desde modificaciones contextuales hasta acciones específicas que potencian el bienestar físico, mental y social, mientras incrementan simultáneamente el desempeño laboral y la satisfacción profesional.

Referente a las Estrategias de Gestión de riesgo se han convertido en una necesidad indiscutible, Uribe-Prado (2020c): afirma que los aspectos psicosociales relacionados con el servidor público deben ser estudiados,

controlados e intervenidos moderando aquellos procesos técnicos, organizativos, psicosociales, sistemas y procedimientos, para disminuir sus efectos en la salud. El diagnóstico de riesgos en personal sanitario es crítico para orientar la gestión estratégica de seguridad y salud laboral (Muñoz, Ramos-Vargas, Ames-Guerrero y Yuli-Posadas, 2022b).

Con base en Iavicoli y Di Tecco (2020b): la gestión del riesgo psicosocial representa un desafío actual en la Salud y Seguridad Ocupacional (OSH) debido a su impacto en el estrés laboral y los rápidos cambios en el trabajo. Una gestión eficaz del riesgo psicosocial puede llevarse a cabo basado en un modelo multidisciplinario integrado por estos elementos.

Atendiendo a Capín, Rivas, Marañón, Cerro, Díaz y Vázquez (2019b): aplicaron una estrategia de gestión de riesgos para mejorar la calidad asistencial, y seguridad del paciente mediante la formación y realimentación de los profesionales, permitió incrementar las notificaciones de incidentes, detectar puntos críticos del sistema y planificar acciones de mejora.

La gestión de riesgos es proactiva tiene como objetivo prevenir incidentes, donde las acciones dirigidas al equipo profesional son claves para establecer una cultura de seguridad del paciente (Coronado-Vázquez, García-López, López-Sauras y Turón, 2017). Las estrategias de seguridad y protección son aspectos muy importantes se deben implementar medidas preventivas para mejorar las condiciones psicosociales entre ellas incrementar el control del tiempo, mejorar la distribución, e incrementar el trabajo colaborativo, entre otros (Delgado-Fernández, Rey-Merchán y Arquillos, 2021b).

Para Villarroel, Busco, Neira, Ensignia y Durán (2018): el apoyo social (interacción entre las personas y organización) y la calidad del liderazgo es central al desarrollar intervenciones en hospitales, dirigidas a disminuir los riesgos de exigencias psicológicas, endeudamiento, trabajo activo y posibilidades de desarrollo. En los términos de Medina, Guzmán y Moreno-

Chaparro (2020): proponen estrategias de intervención enmarcadas en la promoción de la salud, prevenir accidentes y enfermedades, realizar rehabilitación para favorecer al trabajador.

El enfoque de Salud y Seguridad Ocupacional (OHS) está vinculado al progreso tecnológico y equipos multidisciplinarios de investigadores, expertos e instituciones que trabajan colaborativamente en prevención de accidentes y enfermedades laborales. Al respecto, Badri, Boudreau-Trudel y Souissi (2018): proponen una gestión integrada de OHS con tecnología digital y nuevos estándares de riesgos ocupacionales en entornos mejor supervisados y controlados.

Como sostienen Valencia-Contrera, Valenzuela-Suazo, Rodríguez-Campo, Valdebenito-Arandela y Valderrama-Alarcón (2022): el estrés laboral es el principal factor de riesgo psicosocial, afectando especialmente al personal de enfermería en un 88% de los casos, con una correlación inversa significativa entre la presencia de estos riesgos y la calidad de vida. Esta problemática ha evolucionado hacia una cuestión de salud pública y política sanitaria (Ortún, 2024); limitando las posibilidades de crecimiento profesional del trabajador y obstaculizando el mantenimiento de su bienestar integral.

El trabajo gratificante proporciona propósito vital mientras fortalece la salud, autoestima y relaciones sociales. Esta satisfacción profesional se asocia con la estabilidad laboral, el crecimiento profesional y el equilibrio entre trabajo y vida personal, mejorando tanto el estatus socioeconómico como el bienestar integral del individuo (Hurtado, Cuenu, Mosquera y Moreno, 2021).

En opinión de García-Mogollón y Malagón-Sáenz (2021): las instituciones deben formular políticas que aseguren vida saludable mediante programas y autoevaluación del trabajador. La satisfacción laboral influye en calidad, rentabilidad y productividad, relacionándose significativamente con las condiciones laborales y disminución de exposición a peligros.

Las normativas legales relacionadas con los principios de seguridad y

políticas de salud son claves para realizar intervenciones eficaces a nivel institucional con miras a desarrollar entornos laborales psicosocialmente saludables. En referencia a este punto, Leka, Torres, Jain, Di Tecco, Russo y Iavicoli (2023): reconocen que la legislación actúa como motivador de la acción organizacional sobre los riesgos psicosociales.

La formación en seguridad y salud laboral abarca identificación de riesgos, prevención de accidentes, uso de equipos, ergonomía y condiciones higiénicas. En este contexto, Vidal-Gomel y Delgoulet (2022): observaron la reciprocidad entre trabajo y formación para prevenir riesgos psicosociales, siendo necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje para desarrollar la salud ocupacional.

La capacitación en seguridad ocupacional impacta principalmente las actitudes laborales, con efectos moderados en conocimientos y comportamientos, pero limitada influencia en resultados de salud (Ricci, Chiesi, Bisio, Panari y Pelosi, 2016). El entrenamiento cognitivo-emocional mostró mayor efectividad al incrementar la motivación y satisfacción laboral, reduciendo el agotamiento emocional y despersonalización (Plascencia-Campos, Pozos-Radillo, Preciado-Serrano y Vázquez-Goñi, 2019).

Cabe destacar las nuevas tendencias en enfermería para el bienestar físico, mental y social de la población trabajadora, adaptándose a la nueva realidad laboral desempeñando un rol fundamental en la resolución de problemas de seguridad, y salud (Romero, Moreno y Santos, 2019).

4. Conclusiones

La gestión de salud integral en hospitales públicos requiere un enfoque multidisciplinario que considere los riesgos psicosociales como factores críticos que afectan la salud del personal sanitario, calidad asistencial y seguridad del paciente. Esta revisión sistemática evidencia que los profesionales de salud enfrentan exposición significativa a riesgos

psicosociales, manifestándose en estrés laboral, fatiga, depresión, ansiedad, trastornos del sueño, enfermedades cardiovasculares y trastornos musculoesqueléticos.

Las condiciones laborales inadecuadas (cargas intensas, horarios extendidos, escasa autonomía y relaciones interpersonales deficientes) constituyen los principales factores de riesgo identificados, generando deterioro progresivo en la salud física, mental y social del personal, e impactando negativamente el rendimiento y calidad del servicio prestado.

La implementación de estrategias de gestión de riesgos psicosociales debe fundamentarse en modelos multidisciplinarios integrados que incluyan identificación temprana de factores de riesgo, formación especializada, mejora de condiciones organizacionales y programas de prevención primaria. El apoyo social, liderazgo efectivo y promoción de ambientes laborales saludables emergen como elementos protectores esenciales.

Las instituciones hospitalarias deben desarrollar políticas integrales de salud ocupacional con normativas específicas de prevención, sistemas de vigilancia epidemiológica y programas de intervención basados en evidencia científica. La formación continua en identificación y manejo de riesgos psicosociales es clave para modificar actitudes y comportamientos organizacionales.

La gestión efectiva de los riesgos psicosociales trasciende el ámbito individual para convertirse en una responsabilidad institucional y de política pública sanitaria. Su abordaje integral no solo protege la salud y bienestar del personal sanitario, sino que garantiza la calidad asistencial y la seguridad del paciente, contribuyendo a la sostenibilidad del sistema público de salud.

Se requiere profundizar en investigaciones futuras que evalúen la efectividad de intervenciones específicas y desarrollen indicadores de medición estandarizados para el monitoreo continuo de los riesgos psicosociales en el ámbito hospitalario, considerando las particularidades

culturales y organizacionales de cada contexto sanitario.

5. Referencias

- Badri, A., Boudreau-Trudel, B., & Souissi, A. (2018). **Occupational health and safety in the industry 4.0 era: A cause for major concern?.** *Safety Science*, 109, 403-411, e-ISSN: 0925-7535. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2018.06.012>
- Benavides, F. Utzet, M., Serra, C., Delano, P., García-Gómez, M., Ayala, A., ... García, A. (2024a,b). **Salud y bienestar del personal sanitario: condiciones de empleo y de trabajo más allá de la pandemia.** *Gaceta Sanitaria*, 38(1), 1-6, e-ISSN: 0213-9111. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2024.102378>
- Capelo, C. (2021). **Factores de riesgo psicosocial en personal de salud de hospitales de Latinoamérica.** Trabajo de titulación. Ecuador: Universidad del Azuay.
- Capín, M., Rivas, A., Marañón, R., Cerro, C., Díaz, A., & Vázquez, P. (2019a,b). **Impacto de una estrategia de mejora de calidad asistencial y gestión de riesgos en un servicio de urgencias pediátricas.** *Journal of Healthcare Quality Research*, 34(2), 78-85, e-ISSN: 2603-6479. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.jhqr.2018.10.003>
- Castro, N., & Suárez, X. (2022). **Riesgos psicosociales y su relación con la salud laboral en un hospital.** *Ciencias Psicológicas*, 16(1), 1-15, e-ISSN: 1688-4221. Recuperado de: <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2551>
- Coronado-Vázquez, V., García-López, A., López-Sauras, S., & Turón, J. (2017). **Implicación de las enfermeras en la gestión de riesgos y la seguridad del paciente en Atención Primaria.** *Enfermería Clínica*, 27(4), 246-250, e-ISSN: 1130-8621. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.enfcli.2017.04.009>

- Delgado-Fernández, V., Rey-Merchán, M., & Arquillos, A. (2021a,b). **Estudio comparativo de los riesgos psicosociales laborales entre profesionales médicos.** *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 30(1), 24-33, e-ISSN: 3020-1160. España: Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo.
- Friebel, A., Potter, R., & Dollard, M. (2024). **Health and safety representatives' perceptions of occupational health and safety policy developments to improve work-related psychological health: Applying the theory of planned behaviour.** *Safety Science*, 172, 1-17, e-ISSN: 0925-7535. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2023.106410>
- García-Mogollón, A., & Malagón-Sáenz, E. (2021). **Salud y seguridad en el trabajo en Latinoamérica: enfermedades y gasto público.** *Revista ABRA*, 41(63), 55-76, e-ISSN: 2215-2997. Costa Rica: Universidad Nacional.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.** ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.
- Huang, C., Zou, J., Ma, H., & Zhong, Y. (2024). **Role stress, occupational burnout and depression among emergency nurses: A cross-sectional study.** *International Emergency Nursing*, 72, 101387, e-ISSN: 1755-599X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ienj.2023.101387>
- Hurtado, L., Cuenu, B., Mosquera, R., & Moreno, L. (2021). **Riesgo psicosocial y de salud mental según la salud ocupacional.** Trabajo de grado. Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.

- lavicoli, S., & Di Tecco, C. (2020a,b). ***The management of psychosocial risks at work: state of the art and future perspectives***. *La Medicina del Lavoro*, 111(5), 335-350, e-ISSN: 2532-1080. Retrieved from: <https://doi.org/10.23749/mdl.v111i5.10679>
- Leka, S., Torres, L., Jain, A., Di Tecco, C., Russo, S., & lavicoli, S. (2023). ***Relationship Between Occupational Safety and Health Policy Principles, Organizational Action on Work-related Stress and the Psychosocial Work Environment in Italy***. *Safety and Health at Work*, 14(4), 425-430, e-ISSN: 2093-7911. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2023.10.001>
- Martínez-Mejía, E. (2022a,b,c). ***Espectro de los factores psicosociales en el trabajo: progresión desde los riesgos psicosociales hasta los protectores psicosociales***. *CIENCIA ergo-sum*, 30(2), 1-23, e-ISSN: 2395-8782. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Medina, K., Guzmán, O., & Moreno-Chaparro, J. (2020). ***Estrategias de intervención de los factores de riesgo psicosocial de origen laboral: una visión desde terapia ocupacional***. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(2), 436-451, e-ISSN: 2526-8910. Recuperado de: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1934>
- Morales, C., Díaz, C., Álvarez-Cabo, R., & Moris, C. (2020a,b). ***Riesgos psicosociales y las nuevas Áreas de Gestión Clínica***. *Cirugía Cardiovascular*, 27(3), 121-122, e-ISSN: 1134-0096. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.circv.2020.04.003>
- Moyano-Sailema, P., Noroña-Salcedo, D., & Vega-Falcon, V. (2022). ***Influencia de factores psicosociales en el clima y estrés laboral del personal de un hospital ecuatoriano***. *Revista Médica Electrónica*, 44(5), 771-789, e-ISSN: 1684-1824. Ecuador: Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas.
- Muñoz, A., Ramos-Vargas, L., Ames-Guerrero, R., & Yuli-Posadas, R.

(2022a,b). **Riesgos psicosociales en personal de salud del Perú: análisis de propiedades psicométricas del ISTAS 21.** *Index de Enfermería*, 31(2), 115-119, e-ISSN: 1699-5988. España: Fundación Index.

Navarro, A., Fernández-Cano, M., Salas-Nicas, S., Llorens, C., Moriña, D., & Moncada, S. (2022). **Relación entre exposición a riesgos psicosociales y salud: un estudio de cohorte mediante el COPSOQ-Istas21.** *Gaceta Sanitaria*, 36(4), 376-379, e-ISSN: 0213-9111. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2021.11.004>

Niedhammer, I., Bertrais, S., & Witt, K. (2021). **Psychosocial work exposures and health outcomes: A meta-review of 72 literature reviews with meta-analysis.** *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 47(7), 489-508, e-ISSN: 1795-990X. Retrieved from: <https://doi.org/10.5271/sjweh.3968>

OIT (1984). **Factores Psicosociales en el Trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención.** Serie Seguridad, Higiene y Medicina del Trabajo, Nro. 56. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional del Trabajo.

OMS (2024a,b). **Riesgos psicosociales y salud mental.** Suiza: Organización Mundial de la Salud.

Ortún, V. (2024). **Desgaste profesional: tiempo para la política sanitaria.** *Gaceta Sanitaria*, 38, 1-2, e-ISSN: 0213-9111. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2024.102389>

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). **Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas.** *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799, e-ISSN: 0300-8932. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Palma, A., Gerber, M., & Ansoleaga, E. (2022). **Occupational Psychosocial Risks, Organizational Characteristics, and Mental Health: The**

- Mediating Role of Workplace Violence.** *Psykhē*, 31(1), 1-18, e-ISSN: 0717-0297. Retrieved from: <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22383>
- Plascencia-Campos, A., Pozos-Radillo, B., Preciado-Serrano, M., & Vázquez-Goñi, J. (2019). **Efecto del entrenamiento cognitivo-emocional en la satisfacción laboral y el desgaste ocupacional del personal de enfermería: un estudio piloto.** *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 35-41, e-ISSN: 1134-7937. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.04.002>
- Ricci, F., Chiesi, A., Bisio, C., Panari, C., & Pelosi, A. (2016). **Effectiveness of occupational health and safety training: A systematic review with meta-analysis.** *Journal of Workplace Learning*, 28(6), 355-377, e-ISSN: 1758-7859. United Kingdom: Emerald Publishing Limited.
- Romero, M., Moreno, A., & Santos, A. (2019). **Enfermería del Trabajo: competencia y experiencia para alcanzar la seguridad, la salud y el bienestar de la población laboral.** *Enfermería Clínica*, 29(6), 376-380, e-ISSN: 1130-8621. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.09.012>
- Russo, M., Lucifora, C., Pucciarelli, F., & Piccoli, B. (2019). **Work hazards and workers' mental health: an investigation based on the fifth European Working Conditions Survey.** *La Medicina del Lavoro*, 110(2), 115-29, e-ISSN: 2532-1080. Retrieved from: <https://doi.org/10.23749/mdl.v110i2.7640>
- Sos, A., Ramírez, L., Guerrero, A., & Panadés, R. (2019). **Abordaje desde atención primaria de los riesgos psicosociales del entorno laboral.** *FMC - Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 26(6), 327-332, e-ISSN: 1134-2072. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.fmc.2019.01.003>
- Torres, E., Sánchez, B., Velásquez, L., Capcha, A., Lema, F., & Capcha, M. (2023a,b). **Factores de riesgo ocupacional en profesionales de la**

salud de un hospital de Pucallpa-Perú. *Vive. Revista de Investigación en Salud*, 6(17), 515-523, e-ISSN: 2664-3243. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistavive.v6i17.242>

Uribe-Prado, J. (2020a,b,c). **Riesgos psicosociales, burnout y psicossomáticos en trabajadores del sector público. *Investigación Administrativa*, 49(125), 1-16, e-ISSN 2448-7678. Recuperado de:** <https://doi.org/10.35426/iav49n125.03>

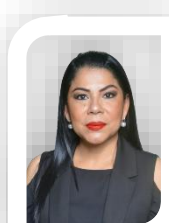
Valencia-Contrera, M., Valenzuela-Suazo, S., Rodríguez-Campo, V., Valdebenito-Arandela, D., & Valderrama-Alarcón, M. (2022). **Riesgos psicosociales y calidad de vida en trabajadores de atención primaria: revisión integrativa. *Sanus. Revista de Enfermería*, 7(18), 1-14, e-ISSN: 2448-6094. Recuperado de:** <https://doi.org/10.36789/revsanus.vi1.278>

Vidal-Gomel, C., & Delgoulet, C. (2022). ***Analysing relationships between work and training in order to prevent psychosocial risks. Safety Science*, 145, 1-18, e-ISSN: 0925-7535. Retrieved from:** <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2021.105517>

Villarroel, C., Busco, C., Neira, B., Ensignia, A., & Durán, P. (2018). **Modelo de intervención de riesgos psicosociales en la red asistencial de salud. *Ciencia & trabajo*, 20(62), 76-79, e-ISSN: 0718-2449. Recuperado de:** <https://doi.org/10.4067/S0718-24492018000200076>

Zapata-Constante, C., & Riera-Vásquez, W. (2024). **Riesgos psicosociales y estrés laboral en trabajadores del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, Ambato, Ecuador. *Gestio et Productio. Revista Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 6(10), 4-23, e-ISSN: 2739-0039. Recuperado de:** <https://doi.org/10.35381/gep.v6i10.60>

Martha Evelyn Chaguay Jaime
e-mail: marevelyn2007@gmail.com



Nacida en Guayaquil, Ecuador, el 23 de diciembre del año 1972. Magíster en Gerencia Clínica en Salud Sexual y Reproductiva por la Universidad de Guayaquil (UG); responsable Distrital de operaciones y logística en salud; Directora Distrital 09D20 - Salitre - Salud; Directora Distrital 09D19 Daule - Nobol - Santa Lucia - Salud; responsable

Distrital de Provisión y Calidad de los Servicios de Salud; responsable Distrital de Promoción de la Salud; Coordinadora de Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENIPLA) Guayas; Analista Zonal de Gobernanza de la Salud.

Gladys Lola Luján Johnson
e-mail: ljohnsongl@ucvvirtual.edu.pe



Nacida en Trujillo, Perú, el 1 de octubre 1957. Con experiencia como Profesional de Estadística en el Ministerio de Educación (MINEDU) del Perú; laboro en la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo (UCV), desde 2007 hasta la actualidad; me he desempeñado como Docente responsable de Diseño y Desarrollo de Investigación en las Maestrías de Educación, Psicología Educativa, Gestión de los Servicios de la Salud y Gestión Pública; también soy Docente de Seminarios de Investigación para los programas de Doctorado en Educación, Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad; también ejerzo mis labores en la Escuela de Postgrado de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT), desde 2022 a la fecha, cultivo la Docencia en Investigación para las Maestrías de Investigación y Docencia Universitaria, Gestión y Acreditación Educativa; así como la docencia en Investigación para el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

El ser *Amawta Runa Pacha*: Una Perspectiva Cósmico Andina para la Docencia en Educación Superior Intercultural

Autor: Raymy Rafael Chilingua Masaquiza

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, UINPIAW

raymy.chilingua@uaw.edu.ec

Quito, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-6370-9151>

Resumen

La educación superior intercultural enfrenta la escasez de docentes formados desde paradigmas ancestrales, limitando la capacidad de revitalizar saberes indígenas. Este estudio analiza la construcción *del Amawta Runa Pacha* desde la visión cósmico-andina para comprender su relevancia en el ejercicio docente de la educación superior intercultural. Se empleó un diseño cualitativo exploratorio-interpretativo basado en investigación documental y análisis hermenéutico intercultural, desarrollado en cuatro fases: análisis documental histórico, revisión sistemática contemporánea (2003-2020), diálogo con memoria colectiva mediante conversaciones circulares con 12 *Yachakkuna* de nacionalidades Kichwa, Shuar y Achuar, y síntesis interpretativa intercultural. Los resultados revelan que el *Amawta Runa Pacha* representa un estado de sabiduría caracterizado por cuatro estados de conciencia: lógica (*Umayuyay*), consciencia (*Shunkuyuyay*), equilibrio (*Allikay*) y armonía (*Nawiyay/ñawinchiy*), desarrollados mediante cuatro niveles progresivos: *Yachay*, *Yachana*, *Yachak* y *Yachak Yachachik*. Se concluye que el *Amawta Runa Pacha* constituye un paradigma educativo integral que trasciende modelos occidentales, ofreciendo un marco metodológico concreto para transformar la práctica docente intercultural mediante la integración sincrónica del conocimiento cósmico con la formación académica, contribuyendo a la descolonización efectiva del conocimiento.

Palabras clave: educación superior intercultural; conocimientos indígenas; formación de docentes; epistemología andina; cosmovisión.

Código de clasificación internacional: 5802.04 - Niveles y temas de educación.

Cómo citar este artículo:

Chilingua, R. (2025). El ser *Amawta Runa Pacha*: Una Perspectiva Cósmico Andina para la Docencia en Educación Superior Intercultural. *Revista Científica*, 10(35), 343-363, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.16.343-363>

Fecha de Recepción:
08-08-2024

Fecha de Aceptación:
20-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Being Amawta Runa Pacha: An Andean Cosmic Perspective for Teaching in Intercultural Higher Education

Abstract

Intercultural higher education faces a shortage of teachers trained from ancestral paradigms, limiting the capacity to revitalize indigenous knowledge. This study analyzes the construction of Amawta Runa Pacha from the cosmic-Andean vision to understand its relevance in intercultural higher education teaching practice. An exploratory-interpretive qualitative design was employed based on documentary research and intercultural hermeneutic analysis, developed in four phases: historical documentary analysis, contemporary systematic review (2003-2020), dialogue with collective memory through circular conversations with 12 Yachakkuna from Kichwa, Shuar and Achuar nationalities, and intercultural interpretive synthesis. Results reveal that Amawta Runa Pacha represents a state of wisdom characterized by four states of consciousness: logic (Umayuyay), consciousness (Shunkuyuyay), balance (Allikay) and harmony (Ñawiyay/ñawinchiy), developed through four progressive levels: Yachay, Yachana, Yachak and Yachak Yachachik. It is concluded that Amawta Runa Pacha constitutes an integral educational paradigm that transcends Western models, offering a concrete methodological framework to transform intercultural teaching practice through synchronic integration of cosmic knowledge with academic formation, contributing to effective decolonization of knowledge.

Keywords: intercultural higher education; indigenous knowledge; teacher training; andean epistemology; worldview.

International classification code: 5802.04 - Levels and subjects of education.

How to cite this article:

Chiliquinga, R. (2025). **Being Amawta Runa Pacha: An Andean Cosmic Perspective for Teaching in Intercultural Higher Education**. *Revista Científica*, 10(35), 343-363, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.16.343-363>

Date Received:
08-08-2024

Date Acceptance:
20-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

La educación superior intercultural enfrenta un desafío significativo: la escasez de docentes formados desde paradigmas ancestrales. Esta carencia limita la capacidad de las instituciones educativas para ofrecer una verdadera educación intercultural que revitalice y fortalezca los saberes y conocimientos de las nacionalidades y pueblos indígenas. El abordaje de una educación superior intercultural necesariamente se encamina hacia una descolonización del conocimiento, la ciencia y la educación (Mato, 2009).

La importancia de este análisis radica en la necesidad de desarrollar modelos educativos que trasciendan los paradigmas occidentales dominantes y recuperen la riqueza de las epistemologías indígenas. El concepto de *Amawta Runa Pacha* ofrece una perspectiva única que podría enriquecer significativamente la práctica docente en contextos interculturales.

Este estudio busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué caracteriza al ser *Amawta Runa Pacha*?; ¿Cómo se construye este estado de sabiduría?; ¿Cuál es su relevancia para la educación superior intercultural?; ¿Cómo podría su incorporación transformar la práctica docente y el aprendizaje en estos contextos?.

En este contexto, emerge la figura del *Amawta Runa Pacha*, un concepto arraigado en la cosmovisión andina que representa un estado de sabiduría y conexión cósmica (Illicachi, 2014). Este estudio se propone analizar la construcción de este ser desde la visión cósmico-andina, con el objetivo de comprender su relevancia y aplicación en el ejercicio docente de la educación superior intercultural.

1.1. El *Amawta*

Según expone el Inca (1609a): en el incario la educación estaba a cargo del *hamauta*, también llamado *Amawta*, quienes tenían dominio en astronomía, historia, lengua, entre otras disciplinas, y mantenían conexiones

entre el mundo divino y el mundo terrenal. Como plantea Mejía (2015): los *Amawtas* poseían dominio de una filosofía natural enfocada en la madre tierra, denominada en *kichwa Allpamama*. En palabras del Inca (1609b): los *Amawtas* alcanzaron la filosofía moral en su plenitud. Gracias a estos *Amawtas*, el imperio inca logró establecer el estado *Tawantinsuyu* de manera majestuosa y justa en todos los aspectos y niveles de la vida.

Desde la perspectiva de Flores (2006): afirma que los incas, a través de los *Amawtas*, alcanzaron conocimientos en astronomía, medicina, filosofía moral e instrumentos técnicos. Es decir, el *Amawta* tenía dominio de la filosofía sutil y sobre la realidad sublime. El *Amawta* representa un estado de dominio y logro de estados de conciencia, además de manejar los *Yachay* específicos del cosmos, una sabiduría que trasciende el conocimiento convencional. De hecho, este conocimiento cósmico es resultado de un entramado entre la ciencia y la sabiduría, producto de un proceso cognitivo que integra el razonamiento intuitivo del corazón y el razonamiento lógico del cerebro. Todo resultado (*Yachay*) está sustentado y cimentado con los elementos o seres de la dimensión *Pacha*, y *Pacha* es el pariverso compuesto de tiempo y espacio. El *Amawta* tiene la capacidad de realizar viajes espirituales en estos espacios, además de dominar la ciencia y el conocimiento integral del cosmos.

1.2. Runa

En el análisis realizado por Venturoli (2019): sostiene que runa es un término *kichwa* que se refiere a hombre y mujer de las comunidades, seres con capacidades de relacionarse con todos los miembros de la comunidad. Además, están determinados como seres de las comunidades las plantas, animales, montañas, ríos, lagos, cascadas, minerales, constelaciones y el mundo divino; todo esto se conoce como los seres de la dimensión *Pacha*.

En concordancia con lo establecido por Chicangana (2020): la palabra *Runa* se define como ser humano, constituyendo una denominación general

que no distingue procedencia u origen específico. De manera similar, Chimbo y Ullauri (2008): determinan que *Runa* es la persona humana, tanto hombre como mujer. Así, la palabra *Runa* representa la asignación o interpretación universal de ser humano, independientemente de la procedencia o características particulares; en este sentido, todos los seres humanos serían *Runa*.

El término *Runakay* que significa ser, *Runakay* que simboliza la naturaleza humana, *Runa shimi* lengua humana, *Runahayñi* derechos humanos, y *Runatupu* estado de logro o realización. Es decir, un estado de madurez y plenitud, un nivel que se logra alcanzar a través del desarrollo integral del ser. De hecho, no es una simple adaptación al significado occidental de ser humano. Ciertamente, desde Occidente la determinación de ser humano está enfocada desde el paradigma antropocéntrico.

1.3. *Pacha*

En la cosmovisión aimara, *Pacha* se refiere a las dimensiones cosmológicas que comprenden: *Alax Pacha* (mundo superior), *Aka Pacha* (este mundo), y *Manqha Pacha* (mundo interior), las cuales conforman los espacios del pariverso andino. La *Pacha* representa una concepción del cosmos como una síntesis de materia y energía en constante movimiento que genera estos mundos interconectados, transformándose a través de principios opuestos y complementarios.

Entender los cuatro mundos implica determinar y tomar conciencia del mundo espiritual, mental, emocional y somático, concebidos como un ciclo en espiral energético que intra-interrelaciona el tiempo y el espacio, lo interior y lo exterior. En otras palabras, representa la línea conocida que es el espacio y la línea desconocida que es el tiempo, dentro de la cual se encuentran los cuatro tiempos y los cuatro espacios de convivencia cósmica para los *Amawtas*.

Los cuatro espacios son: *Uku Pacha* (mundo de abajo, el mundo de la

transformación), *Kay Pacha* (el mundo terrenal), conocido también como *Pachamama* (madre tierra), *Hanan Pacha* (mundo de arriba, el mundo de las constelaciones y los astros), y *Hawa Pacha* (el mundo infinito, como los agujeros negros).

Los cuatro tiempos están interconectados: *Kayna Pacha* (tiempo del ayer), *Kunan Pacha* (tiempo del hoy-ahora), *Kaya Pacha* (tiempo del mañana), y *Kayshuk Pacha* (tiempo que trasciende, otro tiempo-mundo divino). Desde estas interpretaciones, conjugadas con las sabidurías de los *Yuyakkuna* (abuelos sabios) de la cultura nativa Salasaka, se comprende el cuaternario o la tetraléctica, denominada *Tawa Chakana*, que constituye un portal de acceso e interconexión entre lo divino y lo humano, manejado por los *Amawtas* además de sus conocimientos en ciencia, astronomía, literatura, historia, entre otras disciplinas.

1.4. *Amawta Runa o Runa Pacha*

Es un estado de logro alcanzado por el ser humano después de una preparación y convivencia cósmica comunitaria, atravesando estados de comprensión y dominio desde el nivel *Yachay*, que representa el conocimiento cósmico que trasciende el saber convencional. Este proceso continúa hacia el *Yachana*, que constituye el estado o nivel de aprendizaje, para luego alcanzar el nivel *Yachak*, que implica el logro y dominio de los saberes y las conexiones divinas.

Finalmente, se llega al nivel *Yachak Yachachik*, estado de compartir donde el *Amawta Runa Pacha* inicia el despertar de los estudiantes más que enseñar. Desde la visión cósmica, no hay nada que enseñar, sino mucho que compartir, y estos procesos de intercambio se logran a través de vivencias cósmicas comunitarias con hombres y mujeres de sabiduría.

La tabla 1 presenta los cuatro niveles progresivos que debe atravesar un ser humano para alcanzar el estado de *Amawta Runa Pacha*. Es una

escalera de desarrollo espiritual y cognitivo basada en la cosmovisión andina.

Tabla 1. Niveles de convivencia del *Amawta Runa Pacha*.

Niveles	Características principales
<i>Yachay</i> Conocimiento/sabiduría	Toda la existencia en el cosmos (Pacha).
<i>Yachana</i> Aprendizaje	Proceso de dialogo al mismo nivel entre todos los seres del cosmos (Pacha).
<i>Yachak</i> Sabio(a)	Logros, dominio de las sabidurías-conocimiento, habilidades, mitos, ritos, ceremonias, celebraciones.
<i>Yachak Yachachik</i> Ser que comparte	Creación, compartir, guianza, acompañamiento.

Fuente: El Autor (2024).

Este es un proceso de preparación y convivencia cósmica comunitaria donde el *Amawta Runa Pacha* inicia el despertar de los estudiantes más que enseñar, enfatizando que el aprendizaje ocurre a través de vivencias cósmicas comunitarias con hombres y mujeres de sabiduría.

1.5. Visión cósmica del *Amawta Runa Pacha*

Es importante partir del análisis del término cosmovisión, entendido como la manera de ver e interpretar el mundo circundante desde un conjunto de creencias que permiten analizar y reconocer la realidad a partir de la propia existencia. Mientras que la visión cósmica o convivencia cósmica andina parte de la visión e interacción del ser *Runa Pacha* con todo lo que lo rodea, es decir, con la Pachamama, comprendida en 4 tiempos y 4 espacios, alcanzando una convivencia y coexistencia mutua. El *Runa* encuentra vida o existencia en todo lo que observa.

Todo ello se conserva mediante la oralidad y las memorias colectivas, ya que muchos *Amawtas* (sabios/filósofos) fueron aniquilados en la época colonial. Así, Anticona (2017): sostiene que el primer filósofo reconocido en el imperio inca fue Juan Yupa, reconocido como un antiguo *Amawta Runa* o sabio, y se le considera que en el remoto *Tawantisuyo*, la filosofía y la ciencia

se desarrollaron con características diferentes al proceso europeo.

En los territorios ancestrales se integra la visión de la vida y la visión cósmica de la existencia colectiva. Al hablar de visión se trasciende el pensamiento racional, enfocándose en las respuestas del corazón cuando se refiere a la existencia colectiva. En este caso, Delfino y Uribe (2020): sostienen que el corazón, con sus diminutas cantidades de neuronas, es capaz de conectarse directamente con una inteligencia superior, más allá del tiempo y el espacio, donde todas las cosas son posibles.

1.6. Principios del *Amawta Runa Pacha*

El estado *Amawta Runa Pacha* está regido por cuatro principios, los cuales se aplican en todos los niveles y espacios circundantes del ser. Estos principios son:

Yanantiy: es el estado de reconocimiento de la creación desde dos elementos o seres, como la célula espermática (energía masculina) y el óvulo (energía femenina), que llegan a vibrar en el mismo nivel de *Kawsay* (existencia). Representa una vibración en la misma frecuencia entre todos los seres que existen en el cosmos (*Pacha*), donde nadie es mejor ni peor, donde nadie es grande o pequeño. En este estado de conciencia se elimina el antropocentrismo. El *Yanantiy* constituye la dualidad complementaria.

Tinkiy o *Tinkuy*: es el resultado de la unión de dos elementos cuánticos fractales establecidos en el primer principio del *Yanantiy*. Representa el encuentro o choque, por lo que puede generar un *Tinkiy* denso o un *Tinkiy* sutil que influyen en la existencia cósmica (*Kawsay Pacha*). Un choque denso de los elementos puede generar conflictos negativos como insultos, humillaciones, maltratos, guerra o muerte, mientras que un *Tinkiy* sutil es el encuentro que genera resultados de logro, armonía, equilibrio y éxitos. El *Tinkiy* es una interpretación de correspondencia.

Karanakuy/Ayniy: en la convivencia cósmica andina nada es gratuito;

no existe el paradigma de regalar o el pensamiento de lástima hacia otra persona. El modelo de “regalar” fue introducido en la colonia con el sentido de que quien tiene más debe dar al que es pobre. El *karanakuy* o *ayni* es un deber, una ética que nace del corazón y la intuición: dar para recibir, sembrar y cuidar para cosechar. No se trata solo de obtener o explotar, orientado hacia la acumulación de poder económico y social. El *karanakuy* o *ayni* es la reciprocidad.

Minkay: estado de conciencia de la convivencia en *ayllu*. No es igual el modelo o paradigma de comunidad que el *ayllu*. La *Minkay* es el reconocimiento de todos los miembros del territorio desde dos nociones: *Wawkipura* (hermanos espirituales) y *Ñukanchipura* (familia cósmica), donde todos tienen responsabilidades dentro del *ayllu* (familia) y el *ayllu llakta* (comunidad). La *Minkay* consiste en generar labores mancomunadas para el bienestar de la familia genética, la familia cósmica y los hermanos espirituales: todos para uno y uno para todos. Representa la relacionalidad.

Estos cuatro principios sostienen el paradigma: “*Ñukaka kikinmi kani-kikinka ñukami kanki*”, es decir, un decreto de “yo soy tú y tú eres yo”, con la eliminación de lo sagrado o jerárquico, eliminando la relación dominante-dominado o letrado-analfabeto.

1.7. Educación superior intercultural

En 1996, la llegada de diputados indígenas al Congreso Nacional ecuatoriano facilitó la propuesta de crear una universidad intercultural que respondiera a las necesidades educativas de las nacionalidades y pueblos ancestrales (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, UIAW, 2004). Posteriormente, en 2003, el Consejo Nacional de Educación Superior autorizó oficialmente el establecimiento de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador.

El marco legal ecuatoriano proporciona fundamentos sólidos para la

educación intercultural. La Constitución de la República del Ecuador (CRE, 2008): establece en su artículo 343 que el sistema educativo nacional debe incorporar perspectivas interculturales que reconozcan la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, garantizando los derechos de comunidades, pueblos y nacionalidades en función del *Sumak Kawsay*. Este mandato constitucional se materializa mediante la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011, normativas que fomentan la construcción de espacios de intercambio entre saberes ancestrales y conocimientos contemporáneos.

La Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi estructuró su modelo educativo sobre cosmovisiones ancestrales, priorizando la coherencia, correspondencia e interculturalidad a través de metodologías epistémicas complejas organizadas en un currículo en espiral. Esta institución incorporó por primera vez a los *Yachak* (sabios ancestrales) como docentes, desarrollando procesos de enseñanza-aprendizaje basados en las dimensiones temporales y espaciales: ahora-aquí, arriba-abajo, antes-después. El modelo pedagógico se fundamenta en la intra-interrelación con los elementos y seres de *Pacha*, donde los *Amawtas-Yachak* conducen los procesos formativos siguiendo las tradiciones de los *Yachay Wasi* del período incaico.

Otro de los puntos importantes de análisis es la suspensión de la UINPI-AW debido a la evaluación muy baja que obtuvo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, 2013): el cual la puntuó con 26,9%. Esto llevó a la suspensión definitiva de la UINPI-AW, considerando que la puntuación mínima que determinaba el CEAACES era de 40% para que una universidad permaneciera en funciones.

En 2018 se restableció la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi por ley del 2 de agosto,

como institución pública, comunitaria y sin fines de lucro, con autonomía académica, administrativa, financiera y organizativa (Sarango, 2019).

Esta institución surge con el propósito de reconocer, dignificar y fortalecer los conocimientos ancestrales de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios, quienes constituyen la población objetivo principal de su proyecto formativo. Su estructura pedagógica se articula fundamentalmente a través del vínculo comunitario, orientando los saberes diversos hacia la transformación social. Los procesos formativos se desarrollan en, con y para la comunidad, estableciendo una relación integral entre academia y territorio.

Hasta 2018 se evidencia como la única universidad con carácter intercultural y políticas de revitalización de saberes y conocimientos de las nacionalidades y pueblos, cuando en el Ecuador existen 33 universidades públicas y 27 privadas, logrando un total de 60 universidades (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, SENESCYT, 2020).

Uno de los puntos preocupantes que plantea Quijano (2014): es que la colonialidad de poder, a través de la clasificación de la humanidad por raza, legitima una estructura social asimétrica entre una cultura dominante colonizadora y una cultura dominada colonizada. Dentro de este espacio, la educación cumple el papel de colonialidad de poder de manera epistémica e intelectual. La Educación Intercultural Bilingüe surge con el papel de descolonización del pensamiento y eliminación de la marginación de los saberes ancestrales.

En apoyo a esta idea, Schmelkes (2003): sostiene que una universidad intercultural permite el diálogo de saberes, un diálogo intercultural en todos los espacios universitarios y académicos, dando mayor énfasis a las lenguas originarias y los saberes desde un trabajo donde la universidad es la que se traslada a las comunidades. Reforzando este concepto, González (2004): manifiesta que una universidad intercultural se enfoca en asumir los saberes

y conocimientos de los pueblos y comunidades con el propósito de desarrollar una sociedad incluyente que incorpora distintas formas de vida enraizadas en sus propias cosmovisiones.

Seguidamente, sostiene la urgencia de profesionales originarios con competencias pertinentes y coherentes con los saberes y prácticas culturales. Esto implica profesionales con dominio, coherencia y prácticas acordes con su entorno cultural y su visión cósmica.

En esta perspectiva, Carrillo-Velarde (2020): plantea la existencia de formas de pensamiento alternativas frente al conocimiento hegemónico dominante. Los sistemas educativos tradicionales han privilegiado exclusivamente una modalidad de saber, marginando las filosofías, cosmovisiones y pensamientos de las nacionalidades y pueblos originarios. Esta situación contradice el mandato constitucional ecuatoriano que garantiza un sistema educativo acorde a la diversidad nacional y asegura la educación intercultural bilingüe en todos los niveles formativos, desde la educación inicial hasta la superior.

La educación intercultural ha tomado auge desde el primer levantamiento indígena del año 1990. Así, el sistema de educación intercultural bilingüe no nace por una propuesta del Estado, sino que es resultado de la lucha de los movimientos indígenas. Aparece con el propósito de fortalecer y revitalizar las cosmovisiones de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios, a través de un sistema educativo coherente con pertinencia cultural.

Dicha propuesta se evidencia en el texto del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), donde están estipuladas las metodologías, procesos y estrategias de abordaje de la educación intercultural bilingüe. Profundizando en esta idea, Krainer, Aguirre, Guerra y Meiser (2017): exponen que es una propuesta enfocada en los requerimientos políticos, filosóficos, culturales y lingüísticos que responde a las nacionalidades y

pueblos del Ecuador.

2. Metodología (Materiales y métodos)

Este estudio adopta un diseño cualitativo exploratorio-interpretativo basado en la investigación documental y el análisis hermenéutico intercultural (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo-comprensivo desde perspectivas decoloniales, integrando la epistemología occidental con las formas de conocimiento andinas bajo los principios de relacionalidad (*Ayni*), complementariedad (*Yanantiy*) y reciprocidad (*Minkay*).

El proceso de investigación se desarrolló en cuatro fases: Análisis documental histórico (*Ñawpa Yachay*), examinando documentos coloniales (siglos XVI-XVIII) y republicanos (siglo XIX) con referencias al concepto *Amawta*, priorizando crónicas de autores indígenas como Inca Garcilaso de la Vega (Inca, 1609c). Revisión sistemática contemporánea (*Kunan Yachay*), consultando bases de datos académicas del período 2003-2020 con descriptores relacionados a educación intercultural y cosmovisión andina, seleccionando 45 fuentes relevantes. Diálogo con memoria colectiva (*Ayllu Yachay*), realizando conversaciones circulares (*Rimanakuy*) con 12 *Yachakkuna* (sabios andinos) de nacionalidades Kichwa, Shuar y Achuar durante 8 sesiones de 6 meses. Síntesis interpretativa intercultural (*Tinkuy Yachay*), integrando hallazgos desde la lógica andina de complementariedad con validación comunitaria.

El análisis de datos empleó codificación temática identificando unidades de significado en lenguas originarias y español, desarrollando categorías emergentes que respetan las taxonomías andinas. Se aplicó triangulación de fuentes (históricas, académicas, orales), triangulación metodológica y validación comunitaria para garantizar la confiabilidad. Las consideraciones éticas incluyeron consentimiento informado en lengua materna, protocolos

culturales andinos y compromiso de retribución recíproca a las comunidades participantes.

Las limitaciones incluyen la concentración en cosmovisiones kichwa-andinas, posibles pérdidas semánticas en traducciones interculturales, y la temporalidad específica del estudio que puede no abarcar toda la diversidad histórica del concepto analizado.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

3.1. El *Amawta Runa Pacha*: Conceptualización y estados de logro

El análisis revela que el *Amawta Runa Pacha* representa un estado de sabiduría y conexión cósmica que trasciende el conocimiento académico convencional. Se identificaron cuatro estados de logro fundamentales:

1. **Estado de lógica (*Umayuyay*):** involucra el razonamiento y adaptación al entorno cosmoexistencial. Constituye el reconocimiento de los procesos mentales y la interrelación con el cosmos (*Pacha*). Este estado se logra a través de las habilidades cognitivas: comprensión, aceptación, compromiso y compartir.
2. **Estado de consciencia (*Shunkuyuyay*):** implica el reconocimiento profundo de sí mismo y la interrelación con el cosmos (*Pacha*). Representa un proceso de interiorización y entrenamiento desde las neuronas del corazón.
3. **Estado de equilibrio (*Allikay*):** se caracteriza por la madurez emocional y la percepción holística de la realidad. Implica la capacidad de crear su propia verdad desde otras verdades.
4. **Estado de armonía (*Nawiyay/ñawinchiy*):** representa un florecimiento espiritual y una visión neutral e imparcial del mundo. Constituye la eliminación de las cárceles cognitivas y dogmas creados.

La tabla 2 presenta los cuatro estados de logro fundamentales que caracterizan al *Amawta Runa Pacha*. A diferencia de la tabla 1 (que mostraba niveles progresivos), estos son estados de consciencia que deben desarrollarse integralmente.

Tabla 2. Estados de consciencia y logro del *Amawta Runa Pacha*.

Estado	Características principales
Logia <i>Umayuyay</i>	- Razonamiento de la realidad existente. - Adaptación al entorno cosmoexistencial. - Madurez mental.
Consciencia <i>Shunkuyuyay</i>	- Reconocimiento de sí mismo y de los demás. - Interrelación.

	- Intercomunicación dual paritaria con <i>Pacha</i> .
Equilibrio <i>Allikay</i>	- Calma y serenidad. - Madurez emocional. - Percepción del Ayllu
Armonía <i>Ñawiyay/ñawinchiy</i>	- Florecimiento (<i>ñawiyay/ñawinchiy</i>). - Visión neutral e imparcial. - Eliminación del paradigma de perfección.

Fuente: El Autor (2024).

El estado *Amawta Runa Pacha* es una facultad que se genera desde el corazón y el cerebro, mediante una coordinación sincrónica donde se generan múltiples conexiones sinápticas entre el corazón y la razón, lo que conduce a una transformación integral del ser. Cuando uno de estos procesos no se desarrolla, no se logra el nivel *Amawta Runa Pacha*, porque se desintegran las facultades éticas y morales, desequilibrando el entramado entre corazón y mente. La responsabilidad del *Amawta Runa Pacha* es lograr que se desarrollen estas cuatro facultades en los pares didácticos, lo que conduce a la formación de sabios y no de personas tituladas con cúmulo de conocimiento.

3.2. Educación superior intercultural en Ecuador

El estudio identificó que en Ecuador existe una sola universidad intercultural enfocada en la revitalización de saberes ancestrales: la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Esta institución enfrenta desafíos significativos, incluyendo la falta de docentes formados en paradigmas ancestrales y la necesidad de desarrollar metodologías educativas coherentes con las cosmovisiones de las nacionalidades y pueblos.

3.3. Implicaciones para la práctica docente

La incorporación del concepto *Amawta Runa Pacha* en la educación superior intercultural podría transformar significativamente la práctica docente, representando un cambio paradigmático desde las epistemologías

occidentales hacia formas de conocimiento ancestrales que integran la sabiduría cósmica con la formación académica:

1. Enfoque holístico: promueve una visión integral del conocimiento, conectando lo académico con lo espiritual y lo comunitario.
2. Descolonización del conocimiento: cuestiona los paradigmas occidentales dominantes y recupera epistemologías indígenas desde la construcción del conocimiento cósmico, es decir, todo conocimiento fundamentado e interrelacionado con el cosmos (*Pacha*).
3. Aprendizaje experiencial: enfatiza la importancia de la convivencia y la práctica en el proceso de aprendizaje, a través de hombres y mujeres de sabiduría (*Yachak Amawta Karikuna-Warmikuna*).
4. Conexión cósmica: fomenta una comprensión profunda de la interrelación entre todos los seres y elementos del cosmos, mediante convivencias con plantas de poder.
5. Coherencia vivencial: diferencia entre cosmovisión y visión cósmica, donde esta última es resultado de la convivencia cósmica comunitaria, de una vida coherente con lo que se dice y se convive, tejiendo la espiritualidad y la oralidad como dimensiones complementarias del relacionamiento (*Kawsay*).
6. Principios pedagógicos andinos: los cuatro principios *Yanantiy* (dualidad complementaria), *Tinkuy/Tinkiy* (correspondencia), *Ayniy* (reciprocidad) y *Minkay* (relacionalidad) generan procesos de aprendizaje enfocados en la revitalización de los saberes, conocimientos y la identidad cultural.

4. Conclusiones

El presente estudio demuestra que el *Amawta Runa Pacha* constituye un paradigma educativo integral que trasciende significativamente los modelos occidentales dominantes en la educación superior intercultural. El análisis revela que este estado de sabiduría se caracteriza por la integración sincrónica de cuatro estados de conciencia: lógica (*Umayuyay*), consciencia (*Shunkuyuyay*), equilibrio (*Allikay*) y armonía (*Ñawiyay/ñawinchiy*), los cuales operan bajo principios de relacionalidad, complementariedad, correspondencia y reciprocidad que fundamentan una epistemología decolonial auténtica.

Los hallazgos evidencian que la construcción del *Amawta Runa Pacha* mediante los cuatro niveles progresivos (*Yachay, Yachana, Yachak, Yachak Yachachik*) ofrece un marco metodológico concreto para transformar la práctica docente en contextos interculturales. Esta transformación se materializa en el desarrollo de competencias que integran el conocimiento

cósmico con la formación académica, generando procesos de aprendizaje basados en la convivencia comunitaria y la conexión con la dimensión Pacha. La aplicación práctica del modelo permite superar la dicotomía occidental entre enseñanza y aprendizaje, promoviendo procesos de despertar y compartir que responden a las necesidades epistemológicas de las nacionalidades y pueblos indígenas.

El trabajo aporta una conceptualización original del *Amawta Runa Pacha* como estado de logro alcanzable, diferenciándolo de interpretaciones históricas que lo limitaban a figuras excepcionales del pasado andino. La novedad radica en demostrar que este estado puede construirse sistemáticamente a través de procesos formativos específicos, integrando metodologías ancestrales con exigencias contemporáneas de la educación superior. Se establece una distinción conceptual clara entre cosmovisión y visión cósmica, donde esta última emerge de la convivencia práctica con los elementos del cosmos, no meramente de la comprensión teórica de creencias culturales.

Los resultados abren líneas prioritarias de indagación: el desarrollo de instrumentos de evaluación que midan los estados de conciencia del *Amawta Runa Pacha* en contextos formativos; estudios longitudinales que documenten la transformación de docentes formados bajo este paradigma; análisis comparativos entre metodologías andinas y otras epistemologías indígenas americanas; examen de la aplicabilidad del modelo en disciplinas técnicas y científicas; y exploración de la articulación entre el sistema educativo intercultural y el sistema educativo nacional. Resulta fundamental profundizar en los procesos de formación de formadores *Amawta* y las condiciones institucionales necesarias para implementar este modelo a escala.

El análisis presenta limitaciones derivadas de su concentración en cosmovisiones kichwa-andinas, lo que puede limitar la transferibilidad a otras tradiciones indígenas. Las posibles pérdidas semánticas en las traducciones

interculturales constituyen una limitación inherente al trabajo con conceptos que carecen de equivalentes directos en español. La temporalidad específica del trabajo puede no abarcar la totalidad de variaciones estacionales y ceremoniales que influyen en la construcción del conocimiento andino. No obstante, la triangulación metodológica empleada, la validación comunitaria de los hallazgos y el respeto a protocolos culturales andinos garantizan la validez de los resultados dentro del contexto estudiado.

En síntesis, el *Amawta Runa Pacha* representa una alternativa epistemológica viable y necesaria para la educación superior intercultural ecuatoriana, ofreciendo marcos conceptuales y metodológicos que permiten la construcción de procesos formativos auténticamente interculturales que revitalizan saberes ancestrales sin perder rigor académico, contribuyendo así a la descolonización efectiva del conocimiento y al fortalecimiento de las identidades culturales en contextos de educación superior.

5. Referencias

- Anticona, J. (2017). **La Filosofía en los incas**. Tesis. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Carrillo-Velarde, M. (2020). **La interculturalidad en la Educación Superior: El caso de Ecuador**. *Polo del Conocimiento*, 5(2), 715-731, ISSN: 2550-682X. Ecuador: Casa Editora del Polo-CASEDELPO.
- CEAACES (2013). **Resolución No. 001-060-CEAACES-2013-02**. Ecuador: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Chicangana, J. (2020). **El ciclo vital del runa yanacona desde su saber ancestral**. Maestría de Investigación. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Chimbo, J., & Ullauri, M. (2008). **Shimiyuk kamu - Diccionario Kichwa - Español Español - Kichwa**. ISBN: 978-9978-92-559-1. Ecuador:

Sector Público Gubernamental.

CRE (2008). **Constitución de la República del Ecuador**. 449 de 20-oct-2008.

Ecuador: Registro Oficial.

Delfino, C., & Uribe, F. (2020). **Pensar con el Corazón**. ISBN: 979-8637295654. Estados Unidos: Amazon KDP.

Flores, G. (2006). **Los amautas filósofos. Un ensayo de Filosofía prehispánica**. Perú: Fondo Editorial IIPCIAL.

González, G. (2004). **La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La universidad intercultural**. *Ciencia Ergo-Sum*, 11(3), 303-307, e-ISSN: 1405-0269. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Illicachi, J. (2014). **Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina**. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (21), 17-32, e-ISSN: 1390-8634. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/uni.n21.2014.09>

Inca, G. (1609a,b,c). **Primera parte de los comentarios reales**. Portugal: Pedro Crasbeeck.

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). **Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador**. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55-76, ISSN-e 0185-2760. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Mato, D. (coord.). (2009). **Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos**. ISBN: 978-980-7175-04-3. Venezuela: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en

- América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Mejía, M. (2015). **¿Fueron los inkas dualistas y mitocráticos?. Yuyaykusun**, (8), 177-196, e-ISSN: 2073-6150. Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Quijano, A. (2014). **Colonialidad del Poder y Clasificación Social**. Argentina: CLACSO.
- Sarango, L. (2019). **La Universidad Intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder**. *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), 31-43, e-ISSN: 2311-7346. Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.
- Schmelkes, S. (2003). **Educación superior intercultural: el caso de México**. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior". México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- SENESCYT (2020). **Boletín Anual: Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación**. Ecuador: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- UIAW (2004). **Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir**. ISBN: 9978-43-887-4. Ecuador: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- Venturoli, S. (2019). **Ruku, chakwa y runa: socialidad y espacios de negociación entre hombre y territorio en los Andes de Conchucos, Perú**. *Anales de Antropología*, 53(1), 19-32, e-ISSN: 2448-6221. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2019.1.63639>

Raymy Rafael Chiliquinga Masaquizae-mail: raymy.chiliquinga@uaw.edu.ec

Nacido en Salasaka, Ecuador, el 1 de enero del año 1979. Actualmente me desempeño como docente investigador de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (Amawtay Wasi); docente de la maestría en Educación Intercultural de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); Mis estudios académicos son: Doctor(hc) en Psicología Transpersonal LAND-EE-UU; Doctorando (PhD.) por la Universidad Nacional de Rosario (UNR); Master en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR); Master en Educación Especial de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE); Diplomado en Psicología Clínica en la Infancia y Adolescencia del Centro Técnico de Formación Colombiano (CENTEFOC), Colombia; Psicólogo Educativo y Orientador Vocacional de la Universidad Técnica de Ambato (UTA), Ecuador; Ingeniero en Administración de Empresas Turísticas de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), Ecuador; Tecnólogo en Administración Turística y Hotelera (UNIANDES), Ecuador; Técnico Ejecutivo y Guía Nacional de Turismo (UNIANDES), Ecuador; soy director del centro de investigación en neurociencias, medicina ancestral “Inkarte-Yachay”; con recorrido de más de 20 años en el camino de la sabiduría y la medicina ancestral (Yachak-Amawta); médico andino autorizado por la Agencia de Aseguramiento de la Calidad de los Servicios de Salud y Medicina Prepagada (ACCESS) y el Ministerio de Salud Pública (MSP); descendiente del linaje “APU” “Chill-Inga”.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Habilidades Gerenciales y Cultura Organizacional: Herramienta para el Fortalecimiento en las Organizaciones

Autores: Jorge Edwin Broncano Gala
Universidad César Vallejo, **UCV**
jbroncanoga@ucvvirtual.edu.pe
Huaraz, Perú
<https://orcid.org/0000-0001-5918-0956>

Rolando Remigio Sáenz Rodríguez
Universidad César Vallejo, **UCV**
rsaenz@ucv.edu.pe
Huaraz, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2496-3843>

Juan de Dios Suárez Sánchez
Universidad César Vallejo, **UCV**
jsuarezsa02@ucvvirtual.edu.pe
Huaraz, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-5204-7412>

Simón Poma Ancasi
Universidad César Vallejo, **UCV**
sipomaan@ucvvirtual.edu.pe
Huaraz, Perú
<https://orcid.org/0009-0003-9916-7483>

Resumen

Las organizaciones municipales enfrentan debilidades en comunicación, trabajo en equipo y supervisión que limitan su efectividad. Esta investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las habilidades gerenciales y la cultura organizacional en trabajadores municipales. Se empleó un enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño transversal. La muestra comprendió 120 trabajadores de una municipalidad en Huaraz, Ancash, Perú. Se aplicaron cuestionarios con escala Likert para medir habilidades gerenciales y cultura organizacional, validados por expertos y con confiabilidad superior a 0,93. Los resultados revelaron una correlación positiva moderada y significativa entre ambas variables. Las dimensiones de cultura organizacional mostraron correlaciones diferenciadas: participación obtuvo la mayor correlación, seguida de consistencia, adaptabilidad y misión. El análisis de niveles indicó que 51,7% de trabajadores presenta habilidades gerenciales altas y 52,5% cultura organizacional alta. Se concluye que las habilidades gerenciales se relacionan significativamente con la cultura organizacional, siendo la participación y consistencia las dimensiones más influenciadas. Estos hallazgos proporcionan evidencia empírica para diseñar estrategias de fortalecimiento institucional que prioricen el desarrollo de competencias gerenciales como vía para mejorar la cultura organizacional municipal.

Palabras clave: competencias profesionales; cultura organizacional; administración pública; desarrollo organizacional; gestión municipal.

Código de clasificación internacional: 5311.04 - Organización de recursos humanos.

Cómo citar este artículo:

Broncano, J., Sáenz, R., Suárez, J., & Poma, S. (2025). **Habilidades Gerenciales y Cultura Organizacional: Herramienta para el Fortalecimiento en las Organizaciones.** *Revista Científica*, 10(35), 364-384, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.17.364-384>

Fecha de Recepción:
03-08-2024

Fecha de Aceptación:
11-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Management Skills and Organizational Culture: Tool for Strengthening Organizations

Abstract

Municipal organizations face weaknesses in communication, teamwork and supervision that limit their effectiveness. This research aimed to determine the relationship between management skills and organizational culture in municipal workers. A quantitative approach, correlational level and cross-sectional design were used. The sample comprised 120 workers from a municipality in Huaraz, Ancash, Peru. Likert scale questionnaires were applied to measure management skills and organizational culture, validated by experts and with reliability greater than 0,93. The results revealed a moderate and significant positive correlation between both variables. The organizational culture dimensions showed differentiated correlations: participation obtained the highest correlation, followed by consistency, adaptability and mission. Level analysis indicated that 51,7% of workers present high management skills and 52,5% high organizational culture. It is concluded that management skills are significantly related to organizational culture, with participation and consistency being the most influenced dimensions. These findings provide empirical evidence to design institutional strengthening strategies that prioritize the development of management competencies as a way to improve municipal organizational culture.

Keywords: professional competences; organizational culture; public administration; organizational development; municipal management.

International classification code: 5311.04 - Manpower management.

How to cite this article:

Broncano, J., Sáenz, R., Suárez, J., & Poma, S. (2025). **Management Skills and Organizational Culture: Tool for Strengthening Organizations**. *Revista Científica*, 10(35), 364-384, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.17.364-384>

Date Received:
03-08-2024

Date Acceptance:
11-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

Las instituciones de los gobiernos municipales son entidades locales encargadas de administrar y gobernar las ciudades, donde necesitan personas con habilidades gerenciales para desarrollar actividades laborales bajo diversas situaciones, tales como: valores, integración en la organización y diferenciación con respecto al resto de las instituciones. Ante dichas expectativas, las organizaciones deben realizar actividades que conduzcan a promover la cultura organizacional para mostrar comportamientos seguros en cualquier circunstancia, especialmente en su participación, consistencia, adaptabilidad y misión, para lograr ser productivas y competitivas (Garavito, Daza y Ramírez, 2022a).

Las habilidades gerenciales percibidas en el personal de una institución municipal de Los Olivos se presentan a través de las dimensiones analíticas interpersonales, donde el 69% del personal alcanzó un nivel adecuado en sus habilidades, las habilidades emocionales obtuvieron 69%, y motivación y valores 58%, mostrándose ambas en un nivel regular (Arrascue-Lino, Podestá-Gavilano, Matzumura-Kasano, Gutiérrez-Crespo y Ruiz-Arias, 2021).

La cultura organizacional, como conjunto de valores, creencias, pensamientos, sentimientos y percepciones, es uno de los elementos importantes en el desarrollo de las organizaciones para lograr adaptaciones sostenibles (García-Samper, Navarro, Ramírez y Hernández-Burgos, 2022). Desarrolla confianza con resultados efectivos y demuestra capacidades en las actividades laborales, creando oportunidades de mejora para un buen desarrollo organizacional (Santana, 2022a).

Al observar las habilidades gerenciales según género en las organizaciones municipales, el 90,2% del género masculino tiende a incidir en un nivel moderado en comparación con el género femenino en 9,8%. Sin embargo, ambos reflejan habilidades en niveles diferentes en el desarrollo de la organización (Palacios, 2022). Ante estos resultados, el concepto de cultura

organizacional también es de gran relevancia, siempre y cuando las personas en una organización logren cumplir los objetivos.

Por lo que es necesario realizar adecuadamente el entrenamiento del personal para lograr su eficiencia y eficacia en las actividades que desarrolla la institución. En ese sentido, las habilidades técnicas, conceptuales y humanas son significativas en una organización municipal (Jabo, 2022).

En particular, las instituciones municipales en nuestro país presentan diversos problemas en la gestión municipal. Hace falta en su personal un potencial en habilidades gerenciales y cultura organizacional. La gestión de las diversas instituciones locales, especialmente en la región Ancash, provincia Huaraz, Perú, en los últimos 10 años la municipalidad refleja debilidades en su gestión, existiendo diversos problemas como: la comunicación, trabajo en equipo, reducción de productividad por parte de los trabajadores y falta de supervisión (Mautino, 2021). Sin embargo, la participación, consistencia, adaptabilidad y misión han sido poco estudiadas en las organizaciones, especialmente en las municipalidades.

Las habilidades gerenciales constituyen la capacidad que posee la persona para lograr el éxito bajo ciertas características propias en cuanto a su aptitud y comunicación, garantizando que los servicios públicos sean administrados de manera eficiente y efectiva, capacidad que puede presentarse en el liderazgo, en la gestión de recursos y teniendo en cuenta una comunicación efectiva.

Todo ello con el propósito de lograr un buen plan de desarrollo donde los objetivos tomen en cuenta: compromisos, responsabilidad y mejora de actitud positiva constructiva, aportando soluciones y oportunidades en lugar de problemas (Lagos, 2018). Para ello, existen tres tipos de habilidades que permiten a las personas ocupar cargos de gerencia, entre ellas están: las aptitudes técnicas, habilidades humanas y las destrezas conceptuales (Robbins y Judge, 2017a).

Las aptitudes técnicas se caracterizan por presentar experiencias donde reflejan las destrezas y conocimientos en temas especializados. Mientras que las habilidades humanas se caracterizan por motivar e impulsar la comunicación entre diferentes personas, y las destrezas conceptuales permiten a los gerentes realizar mejor diagnóstico en diversas situaciones complejas. En ese sentido, dichas habilidades ayudarían a encaminar un plan de acción eficaz, especialmente cuando se presentan nuevas ideas que ayuden a innovar y solucionar diversas dudas de los trabajadores (Robbins y Judge, 2017b).

Por otro lado, la cultura organizacional es un conjunto de valores y creencias que inspiran el pensar y actuar de un conjunto de personas integrantes de una empresa, a través de procesos de materiales y recursos físicos, que responden a sus necesidades de adaptación externa y a los retos de integración interna de la organización (Rubió, 2016). Para dicho proceso de operatividad existen cuatro niveles que contribuyen directamente en las organizaciones: artefactos, perspectivas, valores e hipótesis.

En el primer caso está representado por los aspectos tangibles respecto a las culturas compartidas, representados por los elementos físicos, especialmente verbales. Mientras que las perspectivas están relacionadas con resolver problemas comunes. Los valores en una persona son principios y normas de comportamientos que guían su forma de actuar. Por último, las hipótesis, en un escenario de una organización se utilizan para guiar la toma de decisiones y la implementación de proyectos. Aspectos que en el transcurso de los años las personas desarrollan a través del proceso de desarrollo intelectual, espiritual, estético, científico y tecnológico (Vázquez, Gomez y Lugo, 2005).

Además, la cultura organizacional de las personas en una organización se adopta como propia y logra determinar sus acciones hacia los usuarios internos y externos de la organización, lo cual influye en la empresa (Denison

y Villamizar, 1991).

Es por ello que la presente investigación se justifica en la práctica al proporcionar aspectos importantes y fundamentales para la organización, con el propósito de lograr alcanzar los objetivos que todas las personas comparten en la organización, esto implica conocer su cultura organizacional a través de creencias y expectativas.

Considerando el contexto municipal peruano y las variables estudiadas, la pregunta de investigación principal se formula como: ¿Cuál es el grado de relación entre las habilidades gerenciales y la cultura organizacional en los trabajadores de la municipalidad de Huaraz, y cómo se manifiesta esta relación en las dimensiones de participación, consistencia, adaptabilidad y misión?

El objetivo del presente estudio es determinar la relación entre las habilidades gerenciales y la cultura organizacional. Al mismo tiempo, la presente investigación busca relacionar la variable cultura organizacional con las dimensiones: participación, consistencia, adaptabilidad y misión, aportando elementos importantes que deben considerarse en las habilidades gerenciales y cultura organizacional para el desarrollo de una organización, como: participación, consistencia, actitud positiva y una buena adaptación en los diferentes niveles de organización.

2. Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), basándose en los paradigmas positivistas (Creswell, 2014). El estudio fue no experimental, realizándose un análisis transversal en un período de tiempo entre marzo y abril de 2024. El nivel de estudio de la investigación fue correlacional.

La información se recopiló en una municipalidad de Huaraz, Ancash, Perú. La población muestral estuvo conformada por 120 trabajadores, a quienes se les aplicó un cuestionario en la modalidad de escala de Likert,

instrumentos que fueron elaborados por Carhuanchu, Sicheri, Nolasco y De la Torre (2019); Denison (2001), citado por Contreras y Gómez (2018). Instrumentos que se utilizaron para medir las variables habilidades gerenciales y cultura organizacional.

Los ítems de los instrumentos fueron: 9 preguntas para habilidades gerenciales y 12 preguntas para cultura organizacional. Las respuestas de las preguntas fueron con valores extremos: "nunca" y "siempre".

Para garantizar la validez, los instrumentos fueron validados por 3 jueces expertos en las áreas gerenciales y cultura organizacional. Los participantes participaron bajo su consentimiento informado. En primer lugar, se procedió al análisis de confiabilidad con una muestra representativa de 30 personas. Para el análisis se utilizó el programa *IBM SPSS Statistics*. El resultado obtenido para la variable habilidades gerenciales fue 0,933 y cultura organizacional 0,971, estudio que se realizó a través de un diseño transversal, correlacional causal.

La depuración de la base de datos se aplicó de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión. Para el primer caso fueron considerados los funcionarios de las diferentes áreas de la municipalidad de Independencia y para los criterios de exclusión, las personas que no pertenecen a las áreas de la municipalidad. La técnica utilizada fue la encuesta que permitió el recojo de los datos.

Para la confiabilidad de los instrumentos se analizó la confiabilidad interna del instrumento de cada constructo de la primera variable habilidades gerenciales mediante el alfa de Cronbach y los rangos de correlaciones inter-ítems. Los resultados se muestran de manera adecuada con una consistencia interna ($AC > 0,7$), tales como: habilidades técnicas 0,849, habilidades humanas 0,801, habilidades conceptuales 0,841, mostrándose en todas las dimensiones una confiabilidad buena.

Mientras que para la variable cultura organizacional, teniendo en cuenta

el rango de correlaciones inter-ítems, los resultados fueron: participación 0,906, consistencia 0,906, adaptabilidad 0,850 y la dimensión misión 0,930, resultado que demuestra una fiabilidad buena y excelente consistencia interna.

Para el análisis estadístico de la investigación se realizó una metodología cuantitativa a través de la estadística inferencial. Los resultados fueron presentados a través de tablas y figuras. Para la verificación de la prueba de hipótesis y determinar la existencia de la significancia se realizó el estudio estadístico Rho de Spearman a través del software *IBM SPSS Statistics*.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

El presente estudio permitió identificar y relacionar las habilidades gerenciales y la cultura organizacional como herramientas de fortalecimiento que toda institución necesita en el cumplimiento de sus objetivos y metas, estudio que se desarrolló en una municipalidad de Huaraz, Ancash, Perú.

En la tabla 1, se presentan resultados entre las variables habilidades gerenciales y cultura organizacional, observándose una relación positiva moderada y significativa ($Rho = 0,516$, $p = 0,000$). Resultado que demuestra la aceptación de la hipótesis alterna donde se expresa H_a : las habilidades gerenciales se relacionan de manera significativa con la cultura organizacional. Mientras que la hipótesis nula se rechaza.

Tabla 1. Matriz de correlación entre variables habilidades gerenciales y cultura organizacional.

Variable	Correlaciones	Cultura organizacional
Habilidades gerenciales	Coefficiente de correlación Significancia (bilateral)	0,516 0,000

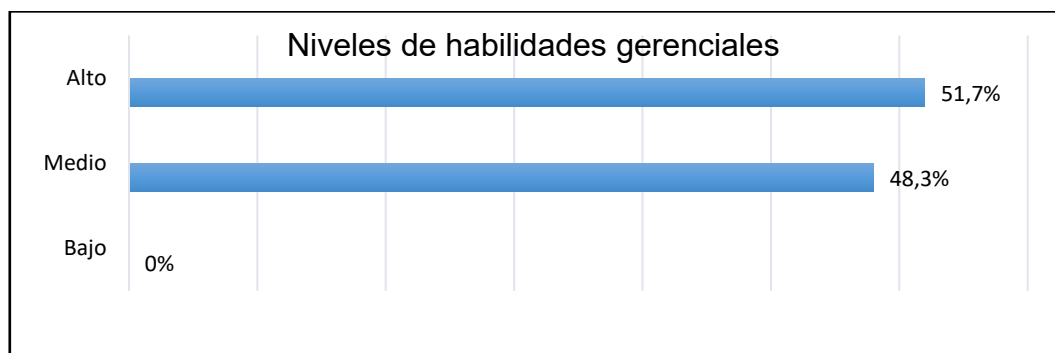
Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados presentados en la tabla 1 evidencian el valor de la significancia menor al margen de error (0,05), por lo que las variables de

estudio tienden a tener una relación significativa. Resultados que se asemejan al estudio de Santana (2022b): respecto a la relación entre habilidades gerenciales y cultura organizacional en una población de 23 líderes, donde sostiene que tener habilidades gerenciales permite ser eficiente, empoderar sus capacidades y ampliar sus entornos laborales. Ambos estudios son significativos.

En el gráfico 1, se presentan los niveles de habilidades gerenciales: el 51,7% de los trabajadores de la municipalidad muestran habilidades altas. Mientras que el 48,3% de los trabajadores se encuentran en un nivel medio. Ninguno se encuentra en un nivel bajo. Es decir, más de la mitad de los trabajadores sí cuentan con habilidades gerenciales donde se muestran sus aptitudes técnicas y habilidades humanas. Pero a la vez se observa un porcentaje por debajo de la mitad de los trabajadores con habilidades gerenciales no desarrolladas en su amplitud.

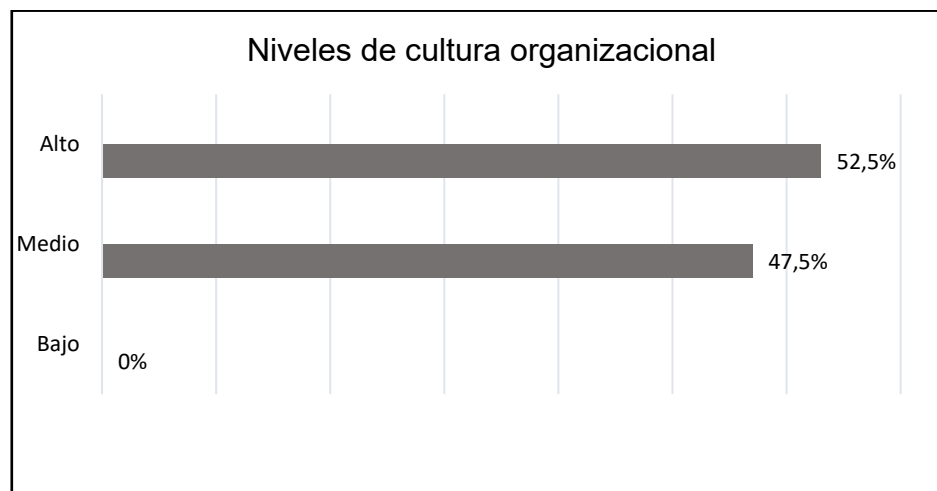
Gráfico 1. Niveles de habilidades gerenciales.



Fuente: Los Autores (2024).

Continuando, en el gráfico 2, se presentan los niveles de cultura organizacional, donde 52,5% de los trabajadores alcanzan un nivel alto. El 47,5% un nivel medio y ninguno en el nivel bajo. Esto sugiere que existe más del cincuenta por ciento de trabajadores con valores y creencias para brindar respuesta a las necesidades de una organización.

Gráfico 2. Niveles de cultura organizacional.



Fuente: Los Autores (2024).

Sin embargo, 47,5% se encuentran en un nivel medio, lo cual indica que menos del cincuenta por ciento de trabajadores muestra una cultura poco desarrollada y comprometida en los procesos tanto materiales como de recursos físicos en la organización.

En la tabla 2, se observan las correlaciones entre las habilidades gerenciales y las dimensiones de la variable cultura organizacional. Las dimensiones son: participación, consistencia, adaptabilidad y misión. En primer lugar, se obtuvo una relación positiva moderada y significativa entre habilidades gerenciales con la dimensión participación ($Rho = 0,559$, $p = 0,000$), en segundo lugar, de forma positiva moderada y significativa con la dimensión consistencia ($Rho = 0,542$, $p = 0,000$), en tercer lugar, una relación positiva moderada y significativa con adaptabilidad ($Rho = 0,349$, $p = 0,000$) y en cuarto lugar una relación positiva baja y significativa con la dimensión misión ($Rho = 0,263$, $p = 0,004$).

Tabla 2. Correlaciones y significancia bilateral entre la variable habilidades gerenciales y las dimensiones de la variable cultura organizacional.

Habilidades gerenciales	Coefficiente-correlación	p-valor
Participación	0,559	0,000
Consistencia	0,542	0,000
Adaptabilidad	0,349	0,000
Misión	0,263	0,004

Fuente: Los Autores (2024).

Para comprobar las hipótesis formuladas en la investigación, en la tabla 2 se presentaron los resultados del p valor donde la relación entre habilidades gerenciales y la dimensión participación fue significativa ($p = 0,000 < 0,05$), resultado que demuestra la aceptación de la hipótesis alterna donde expresa H_1 : Existe relación significativa entre habilidades gerenciales y participación. Rechazando la hipótesis nula.

Asimismo, la relación entre habilidades gerenciales y la dimensión consistencia, la significancia bilateral obtenida fue ($p = 0,000 < 0,05$), resultado que demuestra que la relación es significativa, es decir, la hipótesis de investigación es aceptada donde expresa: H_1 : Existe relación significativa entre habilidades gerenciales y consistencia. Rechazando la hipótesis nula. Mientras que la dimensión adaptabilidad obtuvo un p valor ($p = 0,000 < 0,05$), demuestra que la relación es significativa, es decir, la hipótesis alterna de la investigación es aceptada donde se expresa H_1 : Existe relación significativa entre habilidades gerenciales y adaptabilidad. Rechazando la hipótesis nula. Finalmente, la relación entre habilidades gerenciales con la dimensión misión fue significativa ($p = 0,004 < 0,05$), es decir, la hipótesis alterna de la investigación es aceptada donde se expresa H_1 : Existe relación significativa entre habilidades gerenciales y misión. Rechazando la hipótesis nula.

A partir de los resultados de la presente investigación, el análisis estadístico inferencial validó las siguientes hipótesis. En primer lugar, se validó la hipótesis 1 (principal): Las habilidades gerenciales se relacionan

significativamente con la cultura organizacional, como se demostró con la correlación positiva moderada y significativa ($Rho = 0,516$, $p = 0,000$).

En cuanto a la participación de forma directa se validó la hipótesis 2: Las habilidades gerenciales se relacionan significativamente con la participación. De acuerdo con Robbins y Judge (2017c): existen habilidades gerenciales que deben poseer las personas para lograr óptimos desenvolvimientos en las organizaciones, tales como aptitudes técnicas, habilidades humanas y destrezas conceptuales.

Respecto a la hipótesis 3: Las habilidades gerenciales se relacionan significativamente con la dimensión consistencia. Para ello, Sánchez (2022): en su investigación de habilidades gerenciales sostiene que realizar estudios de los conceptos de habilidades gerenciales y desarrollo organizacional también alcanzan a relacionarse de manera significativa, estas habilidades llegan a ayudar a mejorar las habilidades humanas en el trabajo y crecer en valores. Resultados que sugieren que ambas investigaciones ayudan a desarrollar sus capacidades y reflejar sus valores.

También, la hipótesis 4: Las habilidades gerenciales se relacionan significativamente con adaptabilidad. Resultados que se asemejan a los estudios de Garavito, Daza y Ramírez (2022b): donde sus resultados resaltan plasmar su cultura organizacional, frente a los comportamientos sociales y la seguridad que debe tener un trabajador. Es decir, la calidad de vida es prioritaria para poder responder a los objetivos trazados. Resultado que demuestra una relación de moderada adaptabilidad con las habilidades gerenciales ante una organización.

Finalmente, la hipótesis 5: Las habilidades gerenciales se relacionan significativamente con misión. Resultados que demuestran que la relación entre las habilidades gerenciales y misión, aunque significativa, presenta la correlación más baja; es decir, puede existir buenas habilidades gerenciales, pero no hay una tendencia fuerte en demostrar la cultura organizacional

orientada hacia la misión en una organización.

4. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación confirman que existe una relación positiva moderada y significativa entre las habilidades gerenciales y la cultura organizacional en los trabajadores de la municipalidad de Huaraz. Esta confirmación responde directamente a la pregunta de investigación planteada y proporciona evidencia empírica sobre cómo las competencias gerenciales influyen en el desarrollo cultural organizacional en el contexto municipal peruano.

La manifestación de esta relación en las dimensiones específicas de la cultura organizacional revela patrones diferenciados que explican las debilidades identificadas en la gestión municipal. La participación presenta la correlación más fuerte con las habilidades gerenciales, lo que sugiere que el desarrollo de competencias directivas impacta significativamente en la integración y participación del personal. La consistencia muestra una correlación igualmente robusta, indicando que las habilidades gerenciales fortalecen la estabilidad y coherencia en los procesos organizacionales.

Los problemas de comunicación y trabajo en equipo identificados en la municipalidad encuentran explicación en los resultados obtenidos. La fuerte relación entre habilidades gerenciales y participación cultural demuestra que el fortalecimiento de competencias directivas puede abordar directamente las deficiencias en coordinación grupal. Similarmente, la correlación significativa con la consistencia sugiere que el desarrollo gerencial puede resolver los problemas de falta de supervisión y reducción de productividad mencionados como características problemáticas de la institución.

Sin embargo, la adaptabilidad y misión presentan correlaciones más débiles con las habilidades gerenciales, lo que explica por qué las municipalidades enfrentan dificultades para adaptarse a cambios y mantener

orientación estratégica clara. Esta diferenciación en las correlaciones revela que mientras las habilidades gerenciales fortalecen efectivamente la integración interna y la estabilidad operativa, su impacto en la flexibilidad organizacional y orientación misional es limitado.

El significado práctico de estos resultados radica en la identificación de rutas específicas para el fortalecimiento institucional municipal. Las organizaciones pueden priorizar el desarrollo de habilidades técnicas, humanas y conceptuales en sus directivos para mejorar la participación del personal y la consistencia organizacional. Esta estrategia aborda directamente las debilidades detectadas en la gestión municipal, ofreciendo una vía basada en evidencia para la mejora institucional.

Los niveles encontrados, donde aproximadamente la mitad de los trabajadores muestran habilidades gerenciales y cultura organizacional en niveles altos, confirman la existencia de un potencial organizacional considerable pero subdesarrollado. Esto corrobora la necesidad planteada en la investigación de realizar entrenamientos adecuados del personal para lograr eficiencia y eficacia en las actividades institucionales.

Los aspectos novedosos del estudio incluyen la demostración empírica de que el fortalecimiento cultural organizacional en municipalidades no ocurre de manera uniforme. Las dimensiones de participación y consistencia responden más favorablemente al desarrollo gerencial que las dimensiones de adaptabilidad y misión, estableciendo un orden de prioridad para las intervenciones organizacionales.

Futuras investigaciones deberían explorar estrategias específicas para fortalecer las dimensiones de adaptabilidad y misión, dado que estas presentan las correlaciones más débiles, pero son esenciales para la efectividad municipal a largo plazo. También resulta necesario investigar los factores que median la relación entre habilidades gerenciales y cultura organizacional, así como evaluar el impacto de programas de desarrollo

gerencial diseñados específicamente para el contexto municipal.

Las limitaciones metodológicas incluyen el diseño transversal que no permite establecer causalidad definitiva, y la concentración en una sola municipalidad que puede restringir la generalización. Sin embargo, la robustez estadística de los instrumentos y la coherencia de los patrones encontrados proporcionan validez a los resultados dentro del contexto municipal peruano.

En respuesta al objetivo de determinar la relación entre habilidades gerenciales y cultura organizacional, se concluye que esta relación existe, es positiva y significativa, manifestándose de manera diferenciada según las dimensiones culturales específicas. La participación y consistencia emergen como las dimensiones más sensibles al desarrollo gerencial, mientras que la adaptabilidad y misión requieren enfoques complementarios.

Esta evidencia proporciona una base sólida para el diseño de estrategias de fortalecimiento institucional que aborden específicamente las debilidades identificadas en la gestión municipal, contribuyendo al desarrollo de organizaciones públicas más eficientes y efectivas en el cumplimiento de su misión de servicio a la comunidad.

5. Referencias

- Arrascue-Lino, I., Podestá-Gavilano, L., Matzumura-Kasano, J., Gutiérrez-Crespo, H., & Ruiz-Arias, R. (2021). **Habilidades gerenciales desde la percepción del personal en el Hospital Municipal Los Olivos**. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(2), 275-282, e-ISSN: 2308-0531. Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Carhuancho, I., Sicheri, L., Nolazco, F., & De la Torre, J. (2019). **Estandarización del cuestionario para medir las habilidades gerenciales en el sector Turismo (HGT)**. *Innova. Research Journal*, 4(3), 1-12, e-ISSN: 2477-9024. Recuperado de: <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2019.1013>

- Contreras, A., & Gómez, A. (2018). **Aplicación de los Cuestionarios de Denison para determinar las características de la Cultura Organizacional**. *Revista de Investigación Sigma*, 5(01), 59-86, e-ISSN: 2631-2603. Recuperado de: <https://doi.org/10.24133/sigma.v5i01.1204>
- Creswell, J. (2014). **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. 4th edition. United States: SAGE Publications.
- Denison, D., & Villamizar, J. (1991). **Cultura Corporativa y Productividad Organizacional**. ISBN: 9789586530064. Colombia: Legis Editores, S.A.
- Garavito, Y., Daza, C., & Ramírez, W. (2022a,b). **Cultura organizacional y cultura de seguridad: una revisión de literatura**. *Revista colombiana de salud Ocupacional*, 12(2), 1-11, e-ISSN: 2322-634X. Recuperado de: <https://doi.org/10.18041/2322-634X/rcso.2.2022.8622>
- García-Samper, M., Navarro, E., Ramírez, J., & Hernández-Burgos, R. (2022). **Cultura organizacional verde: análisis desde las dimensiones de sostenibilidad corporativa**. *Información Tecnológica*, 33(2), 99-106, e-ISSN: 0718-0764. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000200099>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jabo, M. (2022). **Percepción de habilidades gerenciales y compromiso organizacional en funcionarios de las Unidades de Protección Especial de Lima Metropolitana, 2021**. Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.
- Lagos, L. (2018). **Habilidades gerenciales y la toma de decisiones en la empresa agraria azucarera Andahuasi S.A.A., 2018**. Tesis. Perú: Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- Mautino, J. (2021). **El clima Organizacional y su influencia en el**

Desempeño Laboral en los trabajadores administrativos de la Municipalidad Distrital de Independencia, Huaraz 2021. Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.

Palacios, F. (2022). **Habilidades gerenciales en la gestión institucional según el género de los gerentes de organizaciones públicas.** Lima, 2021. Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.

Robbins, S., & Judge, T. (2017a,b,c). **Comportamiento Organizacional.** 17^a edición, ISBN: 978-607-32-3985-1. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Rubió, T. (2016). **Recursos humanos: dirección y gestión de personas en las organizaciones.** Primera edición, ISBN: 978-84-9921-824-3. España: Ediciones Octaedro, S.L.

Sánchez, D. (2022). **Habilidades gerenciales y desarrollo organizacional en la municipalidad distrital de San Juan de Cutervo, año 2022.** Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.

Santana, R. (2022a,b). **Habilidades gerenciales de los directivos y su influencia en la cultura organizacional en una empresa retail Lima, 2022.** Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.

Vázquez, M., Gomez, C., & Lugo, C. (2005). **Historia de la cultura.** Primera edición, ISBN: 978-9706864024. Argentina: Cengage Learning Latin America.

Jorge Edwin Broncano Gala

e-mail: jbroncanoga@ucvvirtual.edu.pe



Nacido en Huaraz, Áncash, Perú el 27 de julio del año 1972. Licenciado en Administración graduado del Universidad Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM); con una Maestría con mención en Gerencia de Proyectos y Programas Sociales y con Doctorado en Administración; actualmente soy gerente de la franquicia Rústica Huaraz; docente universitario en la Universidad César Vallejo (UCV); en la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM); y el Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Centro de Estudios de Alta Montaña (IESTP CEAM), Past Decano del Colegio Regional de Licenciados en Administración; me he desempeñado con eficiencia en las diversas áreas de organizaciones públicas y privadas.

Rolando Remigio Sáenz Rodrígueze-mail: rsaenz@ucv.edu.pe

Nacido en Huaraz, Áncash, Perú el 1 de octubre del año 1964. Licenciado en Administración; Magister en Ciencias Económicas con mención Gestión Empresarial por la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM); y Doctor en Administración de la Educación por la Universidad César Vallejo (UCV); Profesor en Educación Secundaria, Especialidad de Matemática; con Diplomados en Didáctica de la Matemática en Educación Secundaria, Seguridad Industrial y Medio Ambiente y Educación Virtual; con capacidad para el manejo de grupos grandes de trabajo; también con competencias de rápida adaptación a diversos medios laborales y adecuado desempeño en trabajos bajo grandes presiones; Asesor-Consultor en Gestión Empresarial y Constitución de Empresas.

Juan de Dios Suárez Sánchez
e-mail: jsuarezsa02@ucvvirtual.edu.pe



Nacido en Carhuaz, Áncash, Perú el 8 de marzo del año 1965. Título Profesional como Contador Público Colegiado por la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM); Maestro en Ciencias Económicas con mención en Auditoría y Control de Gestión por la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM); Doctor en Gestión y Ciencias de la Educación por la Universidad San Pedro (USP); Estudios de Doctorado en Contabilidad por la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM); Licenciado en Educación Secundaria con mención en Administración y Contabilidad; con más de 28 años de servicios en diversas áreas operativas y administrativos de la Policía Nacional del Perú; Docente en la Universidad César Vallejo (UCV); y miembro del Comité de Ética en Investigación; exdocente de la Universidad Alas Peruanas (UAP) y Universidad San Pedro (USP).

Simón Poma Ancasie-mail: sipomaan@ucvvirtual.edu.pe

Nacido en Palca, Huancavelica, Perú el 23 de junio del año 1959. Licenciado en Administración por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP); Magister en Gestión Empresarial por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV); Licenciado en Educación Especialidad Ciencias Histórico-Sociales en la Universidad Peruana Los Andes (UPLA); actualmente docente en la Universidad César Vallejo (UCV), Huaraz; antes en la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP); Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL), Huánuco; Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM); director general de la Escuela Normal Superior de Formación “José María Arguedas”, Lima; Gerente Municipal del distrito de Salcahuasi, Tayacaja.

Repositorio de Recursos Educativos Digitales para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje del Movimiento Unidimensional

Autores: Mirian Eugenia Astudillo Zhindon

Unidad Educativa Fiscomisional María Auxiliadora, **UEFMA**

euastudillo11@gmail.com

Macas, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0000-2358-6057>

Germán Wilfrido Panamá Criollo

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

german.panama@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-1560-6657>

Resumen

Este estudio abordó el bajo rendimiento en ciencias evidenciado en Ecuador, específicamente en la enseñanza del movimiento unidimensional. El objetivo fue diseñar un repositorio de recursos educativos digitales fundamentado en necesidades diagnósticas y validado por expertos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de segundo de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Fiscomisional María Auxiliadora. Se empleó un paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo y diseño explicativo secuencial. La primera etapa comprendió un diagnóstico mediante grupo focal con 10 estudiantes, pretest aplicado a 88 estudiantes y entrevistas a cuatro docentes. La segunda etapa consistió en el diseño del repositorio en plataforma Moodle y su validación por expertos. Los resultados revelaron que el 67% de estudiantes estuvo próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos, con deficiencias críticas en resolución de problemas (2,17) y lanzamiento vertical (2,56). Se identificó desconexión entre planificación curricular y práctica pedagógica. El repositorio diseñado integró 24 herramientas digitales estructuradas según momentos didácticos de anticipación, construcción y consolidación. La validación por expertos demostró calificaciones excelentes en todos los criterios evaluados. Se concluyó que el repositorio respondió a necesidades identificadas, aunque su efectividad real requiere implementación y evaluación sistemática futura.

Palabras clave: recursos educacionales; enseñanza de la física; tecnología educacional; cinemática; repositorio digital.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos; 5802.04 - Niveles y temas de educación.

Cómo citar este artículo:

Astudillo, M., & Panamá, G. (2025). **Repositorio de Recursos Educativos Digitales para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje del Movimiento Unidimensional**. *Revista Científica*, 10(35), 385-406, e-ISSN: 2542-987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.18.385-406>

Fecha de Recepción:
15-08-2024

Fecha de Aceptación:
08-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Repository of Digital Educational Resources for the Teaching-Learning Process of One-Dimensional Motion

Abstract

This study addressed the low performance in science evidenced in Ecuador, specifically in teaching one-dimensional motion. The objective was to design a repository of digital educational resources based on diagnostic needs and validated by experts to improve the teaching-learning process in second-year Unified General Baccalaureate students at the María Auxiliadora Fiscomisional Educational Unit. A sociocritical paradigm with qualitative approach and sequential explanatory design was employed. The first stage comprised a diagnosis through focus group with 10 students, pretest applied to 88 students, and interviews with four teachers. The second stage consisted of repository design on Moodle platform and expert validation. Results revealed that 67% of students were close to achieving required learning outcomes, with critical deficiencies in problem solving (2,17) and vertical launch (2,56). A disconnection between curricular planning and pedagogical practice was identified. The designed repository integrated 24 digital tools structured according to didactic moments of anticipation, construction, and consolidation. Expert validation demonstrated excellent ratings in all evaluated criteria. It was concluded that the repository responded to identified needs, although its real effectiveness requires future implementation and systematic evaluation.

Keywords: educational resources; physics education; educational technology; kinematics; digital repository.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical methods; 5802.04 - Levels and subjects of education.

How to cite this article:

Astudillo, M., & Panamá, G. (2025). **Repository of Digital Educational Resources for the Teaching-Learning Process of One-Dimensional Motion**. *Revista Scientific*, 10(35), 385-406, e-ISSN: 254-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.18.385-406>

Date Received:
15-08-2024

Date Acceptance:
08-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias en Ecuador enfrenta desafíos significativos que demandan atención inmediata. De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018): los resultados de la evaluación PISA-D 2017 revelan que el 52,7% de los estudiantes no alcanzaron el nivel básico de habilidades en ciencias, mientras que solo el 43% logró el nivel mínimo de competencia. Estos resultados resaltan la necesidad de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias para mejorar el desempeño estudiantil.

A nivel micro, esta problemática se refleja en contextos educativos específicos. Ante las recurrentes dificultades conceptuales y procedimentales evidenciadas en el aprendizaje de cinemática, específicamente en el movimiento unidimensional, surge la necesidad de proponer estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad Educativa Fiscomisional María Auxiliadora (UEFMA), institución que cuenta con infraestructura tecnológica y plataforma Moodle institucional. Esta situación se agrava por las necesidades educativas relacionadas con el desarrollo de competencias digitales y el fortalecimiento del conocimiento en herramientas informáticas y de cálculo que presentan los estudiantes.

La literatura científica evidencia la importancia de incorporar recursos tecnológicos en la enseñanza de la Física. En este sentido, Calvo (2017): enfatiza la relevancia del trabajo cooperativo mediado por TIC en el aprendizaje de la Física. Por su parte, Gañan (2020): demuestra la efectividad de los laboratorios virtuales para la enseñanza de la cinemática mediante software educativo. Asimismo, Piña y Puglla (2022): proponen el uso de softwares educativos como herramientas didácticas para la enseñanza de la Cinemática Lineal.

Siguiendo esta línea, Portilla (2022): recomienda la implementación de

técnicas lúdicas de enseñanza-aprendizaje en la unidad de Cinemática. Todas estas investigaciones coinciden en que es relevante emplear una variedad de recursos audiovisuales y estrategias didácticas para fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento unidimensional.

La actualización docente en competencias tecnológicas constituye otro elemento fundamental en este proceso. Según Jaramillo, Bonito y García (2020): es fundamental que los docentes actualicen sus conocimientos en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para optimizar el logro de los objetivos de aprendizaje. En este sentido, se evidencia la necesidad de organizar actividades de aprendizaje con la integración de recursos tecnológicos que favorezcan el aprendizaje del movimiento unidimensional.

El diseño de experiencias de aprendizaje significativas implica abordar diversas dimensiones pedagógicas. Como destacan Mora, Culaba y Sánchez-Sánchez (2020): ello requiere construir conocimiento desde experiencias propias, vincular teoría y práctica, crear entornos innovadores ajustados al contexto, aplicar estrategias acordes con los procesos cognitivos y promover el trabajo colaborativo que fortalece el aprendizaje y las habilidades sociales.

Los repositorios digitales emergen como alternativas viables para organizar y facilitar el acceso a recursos educativos de calidad. Un repositorio como sistema en línea reúne, organiza y preserva recursos digitales, constituyendo una estrategia metodológica de soporte de los procesos cognitivos y pedagógicos para estudiantes y docentes (Kats, 2013); (Alaña-Castillo, 2017). Por lo tanto, es necesario que los recursos educativos digitales disponibles en la red se seleccionen y, junto a los procesos de construcción de saberes, fortalezcan el dominio de los componentes pedagógicos de la cinemática.

La implementación de repositorios digitales va más allá del uso de

tecnología. Según Enrique y Alzugaray (2013): la innovación surge al revisar los marcos pedagógicos que acompañan dicha actualización. Esto exige reflexionar sobre la relación entre educación, tecnología y conocimiento (Oliveira, 2016). Asimismo, González y Peñuela (2016): destacan que funciones como búsqueda, navegación y gestión son esenciales para garantizar un acceso eficaz. En línea con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020): los repositorios digitales mejoran la calidad, accesibilidad y adaptabilidad educativa, promoviendo la investigación y la innovación pedagógica

En este contexto, resulta necesario realizar un diagnóstico exhaustivo del proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento unidimensional en la UEFMA para identificar las necesidades específicas y, con base en estos hallazgos, diseñar una propuesta de repositorio de recursos educativos digitales que responda a las problemáticas identificadas y sea validada por expertos en el área. Considerando esta necesidad y las problemáticas educativas identificadas, la presente investigación plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo diseñar un repositorio de recursos educativos digitales fundamentado en necesidades diagnósticas para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento unidimensional en estudiantes de segundo de BGU de la UEFMA?

Para dar respuesta a esta interrogante, el objetivo principal de este estudio es diseñar y proponer un repositorio de recursos educativos digitales que contribuya a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento unidimensional en estudiantes de segundo de BGU de la UEFMA, fundamentado en las necesidades diagnósticas y validado por expertos en el área.

2. Metodología

Esta investigación se fundamentó en el paradigma sociocrítico que

buscó respuestas reflexivas, críticas y descriptivas de la problemática actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento unidimensional. Como señala Martínez (2013): este paradigma permite abordar la realidad educativa desde una perspectiva transformadora y contextualizada.

El método empleado fue inductivo, caracterizado por procesos recurrentes que permitieron la obtención de información descriptiva proveniente de los estudiantes y docentes de la UEFMA. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): el método inductivo parte de observaciones particulares para llegar a conclusiones generales, lo cual resultó apropiado para comprender fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes en su contexto específico.

Esta investigación empleó un enfoque cualitativo mediante técnicas e instrumentos de recopilación de datos cualitativos. De acuerdo con Villamil (2003): este enfoque permite analizar, interpretar y describir realidades sociales desde la visión de los actores involucrados en la problemática. Los participantes compartieron experiencias y actitudes que proporcionaron información sobre el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento unidimensional, aspectos no previamente analizados. Los datos se examinaron objetivamente considerando elementos subjetivos como opiniones, percepciones y experiencias personales. Este enfoque aseguró que los resultados respondieran al contexto específico estudiado y no fueran generalizaciones descontextualizadas.

El diseño de investigación fue explicativo secuencial, el cual se dividió en dos etapas diferenciadas. Este tipo de diseño permite primero recolectar y analizar datos cualitativos para posteriormente desarrollar una propuesta basada en los hallazgos iniciales.

La primera etapa correspondió al diagnóstico a través de las siguientes fases: elaboración de los instrumentos, aplicación de grupo focal, aplicación de pretest, aplicación de entrevistas y la interpretación descriptiva.

La segunda etapa se centró en la propuesta, específicamente en el diseño y creación del repositorio de recursos educativos digitales para el proceso de enseñanza aprendizaje del movimiento unidimensional, mediante la creación de actividades, el desarrollo del repositorio y su validación. El alcance fue descriptivo por la singularidad de los detalles referente al análisis de las experiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del movimiento unidimensional. Tal como menciona Ramos (2020): este alcance permitió al investigador proporcionar información a detalle de la situación o problema observado.

La investigación se realizó en la Unidad Educativa Fiscomisional María Auxiliadora de Macas, Morona Santiago, Ecuador, durante el año escolar 2022-2023. La población fue de 89 estudiantes de segundo de Bachillerato General Unificado, de los cuales 88 participaron en el pretest (una estudiante estaba en periodo de maternidad). Se seleccionaron intencionalmente 10 estudiantes para el grupo focal, mientras que cuatro profesionales colaboraron en la entrevista y validación de la propuesta: el Vicerrector, el Jefe de Área de Ciencias Naturales y dos docentes de Física.

Los datos se recopilaban mediante grupo focal, pretest y entrevista para el análisis cualitativo. En la etapa diagnóstica, se aplicó un grupo focal con 10 estudiantes para conocer sus percepciones sobre la enseñanza del movimiento unidimensional, analizando tres indicadores: efectividad de los recursos concretos, uso y percepción de los recursos digitales, y preferencias para mejorar la enseñanza del tema.

Se aplicó un pretest para evaluar el nivel de conocimiento de los estudiantes de segundo año de BGU sobre movimiento unidimensional, como base para diseñar el repositorio de recursos digitales. El instrumento consistió en un cuestionario validado de 20 preguntas que abordaron Movimiento Rectilíneo Uniforme, Movimiento Rectilíneo Uniformemente Variado, Caída Libre, Lanzamiento Vertical, definiciones y resolución de ejercicios. Las

calificaciones se analizaron según la escala del Ministerio de Educación de Ecuador: “domina los aprendizajes” (9,00-10,00), “alcanza los aprendizajes” (7,00-8,99), “próximo a alcanzar” (4,01-6,99) y “no alcanza los aprendizajes” ($\leq 4,00$).

Finalmente, la guía de preguntas como instrumento de la entrevista permitió analizar la planificación micro curricular utilizada en el proceso de enseñanza del movimiento unidimensional. Los indicadores que se analizaron en la planificación fueron: objetivos, contenidos, actividades prácticas y experimentales, recursos educativos concretos y digitales, estrategias de aprendizaje y el proceso de evaluación. Todos se valoraron en una escala del 1 al 5 correspondiente a: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, y totalmente de acuerdo, respectivamente. Este instrumento también fue usado para explorar las perspectivas de expertos en el área de Física sobre la efectividad de dicha planificación y su relación con el aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda etapa se empleó el análisis de criterio de experto que, en conformidad con Herrera, Calero-Ricardo, González, Collazo y Travieso (2022): es una actividad colaborativa entre sujetos con experiencia y conocimiento especializado. Este análisis recopiló aportes y recomendaciones sobre el repositorio de recursos digitales para la enseñanza del movimiento unidimensional en Moodle, mediante cuatro etapas: presentación, análisis, comentarios y sistematización de mejoras. Los expertos valoraron los criterios en escala del 1 al 5 (1=insuficiente, 2=poco suficiente, 3=suficiente, 4=bueno, 5=excelente), excepto accesibilidad que se evaluó como sí o no. Cada criterio incluyó espacio para justificación y observaciones. Los resultados permitieron perfeccionar el repositorio para asegurar estándares de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La operacionalización de las categorías de análisis incluyó: enseñanza (subcategorías: recursos educativos y metodología), aprendizaje de la

cinemática (subcategorías: niveles de conocimiento y competencias desarrolladas), y repositorio digital (subcategorías: objetivo-alcanzable, diseño-calidad estética, accesibilidad-facilidad de uso, y actividades/contenido-calidad, relevancia y actualización). Estas categorías permitieron organizar y analizar la información del diagnóstico y validación de la propuesta, estableciendo relaciones entre variables y proporcionando un marco interpretativo coherente para el análisis de resultados.

3. Resultados

Los resultados obtenidos se clasificaron en dos etapas correspondientes al diseño explicativo secuencial de la investigación. La primera etapa estuvo conformada por la fase diagnóstica que incluyó el grupo focal, pretest y entrevista sobre la enseñanza del movimiento unidimensional. La segunda etapa correspondió al diseño del repositorio y su proceso de validación mediante el análisis de criterio de expertos.

En la fase diagnóstica, el grupo focal con 10 estudiantes de segundo de BGU identificó sus percepciones sobre recursos concretos y digitales en el aprendizaje. Respecto a la efectividad de recursos concretos, los estudiantes afirmaron que fueron esenciales para la experimentación y fortalecieron la comprensión del movimiento unidimensional. Sobre recursos digitales, utilizaron simuladores y videotutoriales, reconociendo su utilidad, pero señalando desventajas como falta de retroalimentación, problemas de conectividad y carencia de herramientas adecuadas. En cuanto a preferencias, los estudiantes favorecieron la combinación de ambos tipos de recursos: los concretos permitieron experimentar y aprender haciendo, mientras los digitales desarrollaron habilidades digitales y autonomía. Sin embargo, demandaron la presencia de un guía que retroalimentara oportunamente sus inquietudes.

Se aplicó un pretest de 20 preguntas a 88 estudiantes de segundo año de BGU para analizar las calificaciones cualitativas sobre el movimiento

unidimensional. Una estudiante no participó debido a su periodo de maternidad. Los contenidos evaluados respondieron a los indicadores de evaluación del Movimiento Rectilíneo Uniforme, Movimiento Rectilíneo Uniformemente Variado, Caída Libre de los Cuerpos y Lanzamiento Vertical, Definiciones del Movimiento Unidimensional y el procedimiento utilizado en la resolución de los ejercicios. Los resultados totales del pretest se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de estudiantes según nivel de desempeño en el pretest sobre movimiento unidimensional.

Escala cualitativa	Rango de calificación	Número de estudiantes	Porcentaje (%)
Domina los aprendizajes requeridos	9,00 - 10,00	4	5
Alcanza los aprendizajes requeridos	7,00 - 8,99	11	13
Próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	4,01 - 6,99	59	67
No alcanza los aprendizajes requeridos	≤ 4,00	14	16
Total		88	100

Nota: Una estudiante de la población total (89) no participó debido a su periodo de maternidad.

Fuente: Autores (2023).

En la tabla 1 se observa que solo el 5% de los estudiantes evaluados (4 estudiantes) mostraron un “dominio de los aprendizajes requeridos”. El 13% (11 estudiantes) “alcanzó los aprendizajes requeridos”. La mayoría de la población estudiantil evaluada, es decir el 67% (59 estudiantes), estuvo “próxima a alcanzar los aprendizajes requeridos”. Finalmente, el 16% (14 estudiantes) “no alcanzó los aprendizajes requeridos”. El análisis de los promedios generales del pretest obtenido en cada subtema se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Promedios generales obtenidos en cada subtema.

Subtema	Escala cuantitativa	Escala cualitativa
Movimiento rectilíneo uniforme	6,83	Próximo alcanzar los aprendizajes requeridos
Movimiento rectilíneo uniformemente variado	6,01	Próximo alcanzar los aprendizajes requeridos
Caída libre de los cuerpos	7,42	Alcanza los aprendizajes requeridos
Lanzamiento vertical	2,56	No alcanza los aprendizajes requeridos
Definiciones del movimiento unidimensional	7,39	Alcanza los aprendizajes requeridos
Procedimiento para resolución de problemas del movimiento unidimensional	2,17	No alcanza los aprendizajes requeridos

Fuente: Autores (2023).

En la tabla 2 se observó que los estudiantes presentaron diferentes niveles de desempeño según el subtema evaluado. Los resultados más críticos se registraron en el procedimiento para la resolución de problemas del movimiento unidimensional con una calificación de 2,17 y en el lanzamiento vertical con 2,56, ambos ubicados en la escala “no alcanza los aprendizajes requeridos”. En un nivel intermedio, tanto el movimiento rectilíneo uniforme con 6,83 como el movimiento rectilíneo uniformemente variado con 6,01 se ubicaron en la escala “próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos”. Los mejores desempeños se evidenciaron en las definiciones del movimiento unidimensional con 7,39 y en la caída libre de los cuerpos con 7,42, alcanzando ambos la escala “alcanza los aprendizajes requeridos”.

Con la entrevista al Vicerrector, Jefe de Área de Ciencias Naturales y dos docentes de Física se exploraron las perspectivas sobre la efectividad de la planificación y su relación con el aprendizaje. Los indicadores que se analizaron en la planificación fueron: objetivos, contenidos, actividades prácticas y experimentales, recursos educativos concretos y digitales, estrategias de aprendizaje y el proceso de evaluación. Todos se valoraron en una escala del 1 al 5. Los promedios finales otorgados por los cuatro entrevistados en relación con la planificación micro curricular revelaron un alto nivel de aceptación y respaldo.

Los entrevistados asignaron puntajes muy cercanos al máximo, con calificaciones de 4,45, 4,75, 4,85 y 5, lo que indicó un consenso general en cuanto a la calidad y pertinencia de la planificación para el proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento unidimensional. No obstante, se identificó que las estrategias didácticas propuestas en la planeación presentaron deficiencias en su aplicación. Aunque en la planificación didáctica se describió el uso de recursos digitales, su aplicación en las clases fue casi nula por varias razones: omisión del docente, uso de los recursos que estuvieron en el aula como pizarra, marcadores y libros de texto, metodologías

conductistas, tiempos, y competencias tecnológicas del docente.

En la segunda etapa, se diseñó el repositorio de recursos educativos digitales a través de la creación de un espacio virtual en la plataforma institucional Moodle para su aplicación centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento unidimensional. La estructura del repositorio constó de dos fases: diseño y planificación que incluyó diseño de contenido y selección de la plataforma Moodle, y desarrollo de recursos que comprendió selección de contenido educativo, organización y estructuración, adaptación y personalización, integración a la plataforma y pruebas/evaluación. El diseño consideró los momentos de planificación didáctica: anticipación, construcción y consolidación (Pesantes, 2016).

Los recursos digitales del repositorio fueron: *Kahoot*, *Mentimeter*, *Padlet*, *Socrative*, *Microsoft PowerPoint*, *Google Slides*, *Genially*, *Canva*, *YouTube*, *Microsoft Whiteboard*, *Google Jamboard*, *PhET Interactive Simulations*, *Khan Academy*, *Algodoo*, *GeoGebra*, *Google Forms*, *Quizlet*, *EdPuzzle*, *Nearpod*, *Microsoft Forms*, *Pear Deck*, *Flipgrid*, *Google Drive* y *Dropbox*. Los recursos fueron estructurados bajo una estrategia metodológica basada en la planificación didáctica para permitir que los materiales se alinearan de forma coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje planificado.

El proceso de validación se realizó mediante el análisis de criterio de expertos en cuatro etapas: presentación de propuesta, análisis, comentarios y recomendaciones, y sistematización de las mejoras. Los expertos completaron el documento y valoraron todos los criterios en una escala del 1 al 5. El objetivo del repositorio recibió una calificación de 20 sobre 20, lo que indicó que los expertos consideraron que el objetivo de mejorar la enseñanza del movimiento unidimensional fue alcanzable, definido y relevante para las necesidades educativas. El diseño del repositorio obtuvo una calificación de 19 sobre 20. El experto que no asignó el puntaje máximo sugirió que se incluyeran más

imágenes y se mejorara la gama de colores del repositorio.

En cuanto a la accesibilidad, todos los expertos respondieron afirmativamente e indicaron que consideraron que el repositorio fue de fácil acceso y uso para estudiantes y docentes. Las actividades y contenidos recibieron calificaciones excelentes, lo que indicó que los expertos estuvieron de acuerdo en que el repositorio ofreció actividades y contenidos de calidad y relevancia para apoyar la enseñanza de este tema. La consistencia de calificaciones excelentes otorgadas por los expertos en todos los parámetros del repositorio indicó un alto grado de pertinencia y validación de la propuesta.

4. Conclusiones

El diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento unidimensional realizado mediante grupo focal, pretest y entrevista evidenció una problemática significativa en el contexto educativo de la UEFMA. Los resultados revelaron que, aunque la planificación microcurricular reflejó calidad y pertinencia según la valoración de los expertos consultados, existió una marcada desconexión entre lo planificado y lo ejecutado en el aula. Las actividades propuestas no se aplicaron de manera eficaz, lo cual se manifestó claramente en las deficiencias identificadas en la resolución de problemas sobre el movimiento unidimensional. Esta brecha entre la planificación y la práctica pedagógica constituyó uno de los hallazgos más relevantes del estudio, ya que señaló que el problema no radicó únicamente en el diseño curricular, sino en su implementación efectiva.

Los resultados cuantitativos del pretest revelaron una problemática significativa: la gran mayoría de estudiantes se concentró en niveles de desempeño medio-bajo, lo que indicó que existieron conocimientos previos insuficientes y dificultades en la aplicación de conceptos. Los subtemas de lanzamiento vertical y procedimiento para resolución de problemas presentaron los promedios más bajos, con calificaciones de 2,56 y 2,17

respectivamente, lo que indicó áreas críticas que requirieron atención prioritaria.

En contraste, los estudiantes demostraron un dominio conceptual aceptable en definiciones básicas y comprensión de la caída libre, lo que evidenció que la base teórica existió, pero la aplicación práctica y procedimental constituyó el principal obstáculo en el aprendizaje. Esta distribución de resultados sugirió que, con intervenciones adecuadas centradas en las áreas procedimentales, la mayoría de los estudiantes podrían alcanzar los niveles de competencia requeridos.

El grupo focal proporcionó información valiosa sobre las percepciones estudiantiles respecto a los recursos utilizados en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes reconocieron el valor de los recursos concretos para la experimentación y el aprendizaje práctico, así como la utilidad de los recursos digitales para el desarrollo de habilidades tecnológicas y autonomía. Sin embargo, identificaron limitaciones importantes relacionadas con la falta de retroalimentación oportuna, problemas de conectividad y acceso limitado a herramientas adecuadas.

Esta información resultó fundamental porque reveló que los estudiantes no rechazaron las tecnologías educativas, sino que demandaron su uso estratégico y acompañado de orientación docente. La demanda estudiantil de una guía o tutor que retroalimentara sus inquietudes subrayó la importancia del rol mediador del docente en cualquier estrategia pedagógica, independientemente de los recursos tecnológicos disponibles.

El repositorio de recursos educativos digitales diseñado en la plataforma Moodle institucional representó una propuesta innovadora que respondió directamente a las necesidades identificadas en el diagnóstico. La estructuración del repositorio bajo los momentos de la planificación didáctica (anticipación, construcción y consolidación) constituyó un aporte novedoso que facilitó la integración coherente de los recursos digitales en el proceso de

enseñanza-aprendizaje.

Esta organización permitió que docentes y estudiantes accedieran a materiales interactivos, dinámicos y flexibles de manera secuencial y lógica, lo cual contrastó con repositorios tradicionales que simplemente agrupan recursos sin una estructura pedagógica clara. La inclusión de 24 herramientas digitales diferentes ofreció variedad y adaptabilidad a distintos estilos de aprendizaje y momentos del proceso educativo.

La validación mediante el criterio de expertos demostró la pertinencia y viabilidad de la propuesta diseñada. Las calificaciones excelentes otorgadas en los parámetros de objetivo, diseño, accesibilidad, y calidad de actividades y contenidos confirmaron que el repositorio cumplió con los estándares de calidad requeridos. El consenso entre los expertos respecto a que el repositorio fue de fácil acceso y uso resultó particularmente relevante, considerando que una de las limitaciones identificadas por los estudiantes fue precisamente la dificultad para acceder a herramientas adecuadas. No obstante, la sugerencia de mejorar aspectos estéticos como la inclusión de más imágenes y la gama de colores indicó que existieron oportunidades de mejora que pueden incrementar el atractivo visual y la motivación de los usuarios.

El significado práctico de estos resultados radica en que se demostró que el problema del bajo rendimiento en movimiento unidimensional no se resuelve únicamente con recursos tecnológicos, sino que requiere una estrategia integral que considere la planificación, la selección adecuada de recursos, su organización pedagógica y, fundamentalmente, su implementación efectiva en el aula.

El repositorio propuesto no pretendió ser una solución completa y definitiva, sino una herramienta que, utilizada estratégicamente y acompañada de prácticas docentes efectivas, contribuye a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva realista sobre el alcance de la

propuesta constituyó una fortaleza del estudio, ya que evitó expectativas desmedidas sobre el impacto de la tecnología educativa.

Considerando la urgencia de la problemática identificada tanto a nivel nacional por INEVAL como en el contexto específico de la UEFMA, la principal limitación de este estudio fue que el repositorio no fue implementado con los estudiantes debido a restricciones de tiempo en el calendario académico. Por lo tanto, no se obtuvieron datos empíricos sobre su efectividad real en la mejora del aprendizaje del movimiento unidimensional. Los resultados se basaron exclusivamente en el diagnóstico inicial aplicado a 88 estudiantes y en la validación por cuatro expertos, lo cual proporcionó evidencia de la pertinencia y calidad de la propuesta, pero no permitió confirmar su impacto en el rendimiento académico estudiantil.

Esta limitación metodológica fue significativa y debe considerarse al interpretar el alcance de las conclusiones. Sin embargo, la rigurosidad del diagnóstico realizado mediante tres instrumentos diferentes (grupo focal, pretest y entrevista) y la validación exhaustiva por expertos proporcionaron fundamento sólido para considerar que la propuesta diseñada tiene potencial de impacto positivo una vez implementada.

Otra consideración metodológica importante es que el estudio se realizó en un contexto educativo específico (UEFMA en Macas, Ecuador), por lo que la transferibilidad de los resultados a otros contextos debe hacerse con precaución. Las necesidades identificadas y las soluciones propuestas respondieron a las características particulares de esta institución, su población estudiantil y su infraestructura tecnológica.

No obstante, la problemática del bajo rendimiento en Física y específicamente en cinemática es una realidad documentada a nivel nacional e internacional, lo que sugiere que la propuesta podría adaptarse a contextos similares con ajustes pertinentes, especialmente en instituciones que cuenten con plataforma Moodle o sistemas de gestión de aprendizaje equivalentes.

Las futuras investigaciones derivadas de este trabajo deberían centrarse en la implementación del repositorio diseñado y la evaluación de su impacto en el aprendizaje estudiantil mediante un diseño experimental o cuasiexperimental que permita medir cambios en el rendimiento académico, la comprensión conceptual y la capacidad de resolución de problemas. Sería valioso también investigar las prácticas docentes específicas que favorecen el uso efectivo de repositorios digitales, considerando que este estudio identificó una desconexión entre la planificación y la práctica pedagógica.

Adicionalmente, futuras investigaciones podrían explorar cómo los repositorios digitales pueden integrarse con estrategias de aprendizaje activo y colaborativo para maximizar su efectividad, así como analizar las percepciones y competencias tecnológicas de los docentes como factores que influyen en la implementación exitosa de recursos digitales. Dada la urgencia del problema identificado por INEVAL a nivel nacional, resulta imperativo que la fase de implementación y evaluación del repositorio se realice en el menor tiempo posible para verificar su contribución a la mejora del rendimiento estudiantil.

Esta investigación logró el objetivo de diseñar y proponer un repositorio de recursos educativos digitales fundamentado en necesidades diagnósticas y validado por expertos para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento unidimensional. El estudio demostró que existió una necesidad real y urgente de mejorar la enseñanza de la cinemática en el contexto estudiado, que los estudiantes estuvieron receptivos al uso combinado de recursos concretos y digitales cuando estos se acompañaron de orientación docente adecuada, y que fue posible diseñar repositorios digitales pedagógicamente estructurados que respondieran a estas necesidades.

El repositorio diseñado cumplió con los requerimientos de calidad establecidos y contó con el respaldo de expertos y de la institución educativa.

Sin embargo, su efectividad real solo podrá confirmarse mediante su implementación y evaluación sistemática en el contexto del aula, lo cual representa el paso lógico y necesario siguiente en esta línea de investigación, especialmente considerando la magnitud del problema educativo que motivó este estudio.

5. Referencias

- Alaña-Castillo, T. (2017). **Los recursos didácticos digitales en la calidad del aprendizaje significativo en los estudiantes de Educación General Básica.** *Luz*, 16(2), 112-122, e-ISSN: 1814-151X. Cuba: Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.
- Calvo, M. (2017). **TIC y trabajo cooperativo en el aprendizaje de la Física: una experiencia en un aula de 4º ESO del IES Lope de Vega (Madrid).** Trabajo Final. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Enrique, C., & Alzugaray, G. (2013). **Modelo de Enseñanza-Aprendizaje para el Estudio de la Cinemática de un Volante Inercial usando Tecnologías de la Información y la Comunicación en un Laboratorio de Física.** *Formación universitaria*, 6(1), 3-12, e-ISSN: 0718-5006. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000100002>
- Gañan, D. (2020). **Diseño de un laboratorio virtual para la enseñanza y aprendizaje de la cinemática mediante el uso del software GeoGebra.** *Números Revista Didáctica de las Matemáticas*, 104, 147-169, e-ISSN: 1887-1984. España: Sociedad Canaria Isaac Newton de Profesores de Matemáticas.
- Gonzalez, F. & Peñuela, J. (2016). **Buenas prácticas para gestión del repositorio recursos educativos digitales abiertos Universidad Distrital Francisco José de Caldas.** Tesis. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.
- Herrera, J., Calero-Ricardo, J., González, M., Collazo, M., & Travieso, Y. (2022a,b). **El método de consulta a expertos en tres niveles de validación**. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(1), 1-11, e-ISSN: 1729-519X. Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.
- INEVAL (2018). **Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo**. Primera edición. Ecuador: Instituto de Evaluación Educativa.
- Jaramillo, N., Bonito, M., & García, W. (2020). **Las TIC un desafío en el proceso de formación docente: UNAE Morona Santiago. Mamakuna**. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, (14), 84-95, e-ISSN: 2773-7551. Ecuador: Universidad Nacional de Educación.
- Kats, Y. (2013). **Learning Management Systems and Instructional Design: Best practices in online Education**. ISBN: 9781466639300. United States: Information Science Reference.
- Martínez, V. (2013). **Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica**. Manual. México: Universidad de Sonora.
- Mora, C., Culaba, I., & Sánchez-Sánchez, R. (2021). **Aprendizaje activo de la física: Clases demostrativas interactivas**. ISBN: 978-607-99003-9-7. México: Comunicación Científica.
- Oliveira, H. (2016). **La Innovación Pendiente: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento**.

- Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, (13), 137-139, e-ISSN: 2172-7929. España: Universidad de Cádiz.
- Pesantes, A. (2016). **Planificación de Clases: Pensamiento crítico**. Blogger. Ecuador: Sociedad de Investigación Pedagógica Innovar SIPI.
- Piña, M., & Puglla, Y. (2022). **Guía Didáctica con el uso de softwares educativos para la enseñanza de la Cinemática Lineal**. Trabajo de Titulación. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Portilla, K. (2022). **Técnicas de enseñanza aprendizaje lúdicas de la unidad de Cinemática en el segundo año de Bachillerato de la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre” de la provincia de Imbabura**. Trabajo de Titulación. Ecuador: Universidad Técnica del Norte.
- Ramos, C. (2020). **Los alcances de una Investigación**. *CienciAmérica*, 9(3), 1-5, e-ISSN: 1390-9592. Recuperado de: <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- UNESCO (2020). **Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción**. Primera, Edición, ISBN: 978-92-3-300143-5. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Villamil, O. (2003). **Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad**. *Umbral Científico*, (2), 1-6, e-ISSN: 1692-3375. Colombia: Universidad Manuela Beltrán.

Mirian Eugenia Astudillo Zhindon**e-mail:** euastudillo11@gmail.com

Santiago.

Nacida en Azogues, Ecuador, el 18 de mayo del año de 1984. Ingeniera Agrónoma por la Universidad de Cuenca (UCUENCA); Magister en Tecnología e Innovación Educativa por la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Docente de Física de la Unidad Educativa Fiscomisional “María Auxiliadora” de Macas, Morona

Germán Wilfrido Panamá Criolloe-mail: german.panama@unae.edu.ec

Nacido en Cuenca, Ecuador, el 25 de abril del año 1982. Licenciado en Ciencias de la Educación en la Especialización de Matemáticas y Física por la Universidad de Cuenca (UCUENCA); Magíster en Docencia de las Matemáticas por la Universidad de Cuenca (UCUENCA); Máster universitario en formación internacional del profesorado, especialidad en ciencias exactas: Física y Matemáticas por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España; Doctorando en Educación en la Universidad de Girona (UdG), España; Docente de la carrera de Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Estrategias Pre-profesionales y Perfil del Egresado en Desarrollo Integral Infantil, Ecuador 2024

Autores: Giovanni David Fernández UnuzungoUniversidad César Vallejo, **UCV**p7002489954@ucvvirtual.edu.ec

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-2986-2865>

Elizabeth Alexandra Veloz Segura

Universidad César Vallejo, **UCV**evelozs@ucvvirtual.edu.ec

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0003-4562-7619>

Verónica Teresa Veloz Segura

Universidad César Vallejo, **UCV**vvelozs@ucvvirtual.edu.ec

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-6198-7396>

Resumen

La formación de profesionales en desarrollo integral infantil enfrenta desafíos relacionados con la sistematización de las prácticas pre-profesionales en los institutos superiores tecnológicos del Ecuador. Este estudio evaluó la efectividad de un programa de estrategias metodológicas para mejorar las prácticas pre-profesionales en sus dimensiones de planificación, desarrollo, evaluación y retroalimentación, y caracterizó el perfil de egreso en sus dimensiones de pertinencia, coherencia, viabilidad y consistencia interna. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño pre-experimental, analizando las respuestas de 35 estudiantes del último semestre mediante encuestas aplicadas antes y después de una intervención educativa. La caracterización del perfil mostró que el 45,71% de estudiantes se ubicó en nivel medio y el 28,57% en nivel bajo. Las estadísticas descriptivas e inferenciales, incluida la prueba de Wilcoxon, indicaron mejoras significativas ($p < 0,05$) en las estrategias de prácticas pre-profesionales posteriores a la intervención, con un incremento del nivel alto de 22,86% a 48,57%. Aunque se lograron avances sustanciales, persisten estudiantes en nivel bajo, sugiriendo la necesidad de una aplicación más sostenida del programa. El estudio concluye que la implementación estructurada de estrategias metodológicas mejora sustancialmente el desarrollo profesional de los estudiantes y recomienda institucionalizar este tipo de intervenciones a lo largo de toda la carrera para asegurar la calidad educativa y fortalecer la formación integral.

Palabras clave: prácticas profesionales; formación profesional; estrategias de aprendizaje; enseñanza superior; desarrollo del niño.

Código de clasificación internacional: 5802.07 - Formación profesional.

Cómo citar este artículo:

Fernández, G., Veloz, E., & Veloz, V. (2025). **Estrategias Pre-profesionales y Perfil del Egresado en Desarrollo Integral Infantil, Ecuador 2024.** *Revista Científica*, 10(35), 407-429, e-ISSN: 2542-297. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.19.407-429>

Fecha de Recepción:

09-08-2024

Fecha de Aceptación:

20-01-2025

Fecha de Publicación:

05-02-2025

Pre-professional Strategies and Graduate Profile in Comprehensive Child Development, Ecuador 2024

Abstract

The training of professionals in comprehensive child development faces challenges related to the systematization of pre-professional practices in technological higher education institutes in Ecuador. This study evaluated the effectiveness of a methodological strategies program to improve pre-professional practices in its dimensions of planning, development, evaluation, and feedback, and characterized the graduate profile in its dimensions of relevance, coherence, viability, and internal consistency. A quantitative approach with pre-experimental design was employed, analyzing responses from 35 final-semester students through surveys applied before and after an educational intervention. The profile characterization showed that 45,71% of students were at medium level and 28,57% at low level. Descriptive and inferential statistics, including the Wilcoxon test, indicated significant improvements ($p < 0,05$) in pre-professional practice strategies after the intervention, with an increase in the high level from 22,86% to 48,57%. Although substantial progress was achieved, students at low level persist, suggesting the need for more sustained program application. The study concludes that structured implementation of methodological strategies substantially improves students' professional development and recommends institutionalizing such interventions throughout the entire academic program to ensure educational quality and strengthen comprehensive training.

Keywords: professional practice; professional training; learning strategies; higher education; child development.

International classification code: 5802.07 - Vocational education and training.

How to cite this article:

Fernández, G., Veloz, E., & Veloz, V. (2025). **Pre-professional Strategies and Graduate Profile in Comprehensive Child Development, Ecuador 2024.** *Revista Científica*, 10(35), 407-429, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.19.407-429>

Date Received:
09-08-2024

Date Acceptance:
20-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

La sociedad demanda la formación de buenos profesionales en todos los campos del saber humano, ya que constituye uno de los pilares fundamentales para construir las interrelaciones a nivel mundial, siendo a la vez un rol esencial para el desarrollo de las actitudes de las personas que se constituye en un indicador para poder desarrollarse en el campo profesional en el cual se encuentra. En este sentido, Puig (2004): plantea que el desarrollo de las denominadas prácticas profesionales presenta un enfoque estratégico en el cual se observa la necesidad de plasmar actividades que propicien el llamado aprendizaje significativo dentro de la formación preprofesional o también llamada estudiantil.

Complementariamente, Ricalde y Pech (2007): señalan que estas experiencias formativas requieren de modelos contextualizados que respondan a las demandas actuales del campo educativo. En esta línea, el prácticum constituye un espacio fundamental de aprendizaje profesional y sustento esencial en la preparación de futuros profesionales (Latorre y Blanco, 2011); (Burga y Sandoval, 2016).

En el contexto ecuatoriano, Padilla (2017): manifiesta que las prácticas profesionales en la universidad ecuatoriana presentan una necesidad muy importante que beneficie al desarrollo de la formación académica de los estudiantes. Esta condición evidencia la necesidad de una mayor integración por parte de las autoridades educativas nacionales que están a cargo de este proceso, siendo la importancia radicada en el hecho de que los estudiantes podrán llevar desde la concepción teórica a la práctica la aplicación de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, de acuerdo con lo observado de manera muy general, existen graves incongruencias que contradicen los puntos expuestos anteriormente, en razón a que se encuentran algunas ausencias regulativas al nivel normativo que se contraponen a la ley de educación superior.

Al respecto, Tárraga (2018): indica que esta legislación demanda que el desarrollo de las prácticas profesionales es un requisito previo para la obtención del título correspondiente al denominado tercer nivel tecnológico, lo cual facilita el acto de transición hacia el ejercicio del campo profesional de manera regulada. De lo anterior se puede afirmar que el proceso formativo de los estudiantes en nuestro país difiere considerablemente de las realidades educativas europeas y norteamericanas, las cuales incluyen el desarrollo de programas académicos de especialidad y realizan un seguimiento y evaluación al desarrollo de la práctica preprofesional en los respectivos campos de experiencia, lo cual es un proceso que asegura la calidad educativa (Fuentes y González, 1997).

Actualmente en los institutos superiores tecnológicos se presenta una grave problemática respecto al desarrollo de la práctica preprofesional. Desde esta perspectiva, Touriñán (2013): sostiene que el objetivo es mejorar de forma continua los estándares de calidad educativa para beneficio de los estudiantes en general, pero con especial atención en quienes se encuentran en la carrera de desarrollo integral infantil. Esta condición exige que el desarrollo de las prácticas pre-profesionales deba efectuarse y controlarse con la finalidad de mejorar de manera progresiva el desempeño técnico en los dominios que exige el desarrollo profesional a nivel docente: pedagogía, didáctica, gestión administrativa y participación social comunitaria (García y Troyano, 2009); (Gordillo, 1996); (López, 1996); (Martínez, 2008).

Como antecedente relevante, Andrade (2013): en Guayaquil, Ecuador, realizó un estudio descriptivo-exploratorio con diseño no experimental transversal sobre las prácticas pre-profesionales en psicología, con una muestra de 12 docentes y 152 estudiantes. Los resultados evidencian que el 86% de los encuestados manifiesta disconformidad con el desarrollo de las prácticas preprofesionales, mientras que solo el 14% está satisfecho. El 61% considera que las prácticas deben realizarse en los tres últimos años de

formación, el 95% valora las pasantías como experiencias efectivas para la formación profesional, el 97% presenta dificultades para aplicar instrumentos psicométricos, y el 99% considera necesario mejorar los planes de estudio enfocados en la práctica preprofesional.

Desde el marco conceptual, Aguayo (2023): sostiene que poder establecer un enlace armonioso entre el pensamiento racional y la gestión, considerando los aspectos teóricos y prácticos, tiene como finalidad el mejoramiento continuo de la práctica experiencial, en la cual el conocimiento se construye haciendo uso del pensamiento crítico y el desarrollo de las actividades prácticas. Respecto a la práctica preprofesional en el campo educativo, esta implica el desarrollo de un conjunto de acciones direccionadas, organizadas, monitoreadas y evaluadas dentro de un marco administrativo definido, con la finalidad de asegurar que los estudiantes reciban la orientación pertinente para poder realizar un análisis reflexivo de las acciones que deberán tener en cuenta en un futuro para el ejercicio de la profesión (Gámez, 2013).

En cuanto al perfil del egresado, Alonso, Casavieri, Villarreal, Moyano y Quevedo (2016): señalan que las llamadas competencias de tipo genérico implican un conglomerado de capacidades que se tiene que declarar en el perfil del profesional, las cuales aportan directamente a la integridad formativa del egresado. Desde esta perspectiva, el perfil de egreso constituye un compromiso presente con la universidad, los estudiantes y la sociedad, que se evidencia en los resultados de la formación integral, manifestándose en atributos y competencias específicas que caracterizan al profesional en su campo de desempeño.

Las razones de desarrollo del presente estudio radican en la necesidad de poder monitorear y realizar un seguimiento detallado a la formación preprofesional de los estudiantes y egresados de la carrera académica profesional de desarrollo integral infantil. Por medio de estas acciones se pretende mejorar de forma permanente y continua el desarrollo académico

profesional de los estudiantes en beneficio del aprendizaje activo. Otra de las razones se basa en el hecho de poder desarrollar una propuesta específica que aporte a la construcción de los procedimientos educativos, garantizando de esta manera la formación profesional de forma integral, lo cual facilitará al futuro profesional poder afrontar de manera exitosa las posibles demandas que exige el sector educativo.

Metodológicamente, el desarrollo de las prácticas profesionales aporta a los futuros profesionales experiencias concretas sobre la labor o labores en las cuales se van a desempeñar, utilizando los enfoques pedagógicos que han adquirido dentro del proceso formativo y adecuando sus conocimientos al contexto real, desarrollando para tal efecto estrategias innovadoras que permitan innovar los procesos existentes en referencia al desarrollo integral infantil. Desarrollar una labor de formación educativa implica asumir una responsabilidad social.

Desde un punto de vista práctico, la implementación de estrategias metodológicas para el desarrollo de la práctica profesional en el campo educativo se constituye en una experiencia de carácter directo necesaria para el crecimiento futuro a nivel profesional, dado que por medio de estas experiencias se facilitan los escenarios reales en los entornos educativos, promoviendo las habilidades prácticas que pueden ser observadas y también evaluadas.

Considerando la problemática descrita y la necesidad de intervención en el contexto de los institutos superiores tecnológicos del Ecuador, surge la pregunta de investigación: ¿De qué manera la implementación de un programa de estrategias metodológicas mejora el desarrollo de las prácticas pre-profesionales en estudiantes de la carrera académica profesional de desarrollo integral infantil de un Instituto de Educación Superior en la república del Ecuador durante el periodo académico 2024, y cuáles son las características del perfil de egreso que presentan estos estudiantes?.

En función de dar respuesta a esta interrogante y atendiendo a la justificación previamente expuesta, se establece como objetivo general: evaluar la efectividad de un programa de estrategias metodológicas para mejorar las prácticas pre-profesionales en sus dimensiones de planificación, desarrollo, evaluación y retroalimentación, y caracterizar el perfil de egreso en sus dimensiones de pertinencia, coherencia, viabilidad y consistencia interna en estudiantes del último semestre de la carrera de Desarrollo Integral Infantil en un Instituto de Educación Superior del Ecuador, periodo académico 2024.

2. Metodología (Materiales y métodos)

La investigación se desarrolló bajo el método hipotético-deductivo, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014a): permitió partir de hipótesis planteadas para someterlas a comprobación empírica mediante la recolección y análisis de datos, permitiendo contrastar las suposiciones iniciales con la realidad observada. Este método posibilitó identificar y analizar los cambios observados entre el antes y después de la intervención en las estrategias de prácticas pre-profesionales del grupo de estudio.

El enfoque de la investigación fue cuantitativo y de tipo aplicada, en razón a que se hizo uso del conocimiento científico ya desarrollado para poder analizar de manera detallada los protocolos y metodología establecidas en lo que corresponde al tema de las estrategias que se presentan en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales y la caracterización del perfil del egresado en la carrera de Desarrollo Integral Infantil en un instituto en Ecuador. Este enfoque se caracterizó por la medición numérica de las variables, el uso de la estadística para el análisis de datos y la comprobación de hipótesis, elementos que se aplicaron en este estudio al cuantificar las variables mediante puntuaciones numéricas obtenidas a través de instrumentos estructurados.

El diseño de la investigación fue experimental con un solo grupo, lo cual recibió el nombre de pre-experimental. Mencionado a Hernández, Fernández

y Baptista (2014b): plantean que este tipo de diseño implica la manipulación de una de sus variables y que estas son observadas en el contexto donde se desarrolla o presenta la intervención educativa. El tipo pre-experimental indicó que los datos de la variable estrategias de prácticas pre-profesionales fueron recogidos en dos tiempos, antes y después de la intervención en un tiempo y contexto definido, por medio de la aplicación de un programa estructurado para tal fin.

Adicionalmente, se realizó una caracterización diagnóstica del perfil del egresado al inicio del estudio. En el presente estudio se aplicaron un conjunto de estrategias diseñadas para mejorar el desarrollo de las prácticas profesionales durante el periodo académico 2024. Las calificaciones fueron analizadas estadísticamente por medio de la comparación entre el pre y post test de las estrategias de prácticas pre-profesionales, para tal efecto se hizo uso de la estadística descriptiva e inferencial.

Las prácticas pre-profesionales se definieron conceptualmente como una forma de adquirir conocimientos, potenciando de manera significativa la formación docente de los estudiantes, contribuyendo al mejoramiento de sus capacidades, habilidades y destrezas en el campo pedagógico y la propia experiencia de encontrarse en el contexto real. Esta variable se compuso de cuatro dimensiones que se analizaron dentro del proceso de medición en dos momentos (pre y post intervención): la planificación, el desarrollo, la evaluación y la retroalimentación.

La escala de medición aplicada fue la ordinal. Por su parte, el perfil de egresado se definió conceptualmente como un compromiso presente con la universidad, los estudiantes y la sociedad, que se evidenció en los resultados de la formación integral. Sus dimensiones fueron: pertinencia, coherencia, viabilidad y consistencia interna, las cuales se caracterizaron de manera diagnóstica al inicio del estudio para identificar las condiciones de los estudiantes del último semestre. Así mismo, la escala de medición de esta

variable fue ordinal, considerando los parámetros de Likert, los cuales se detallaron en la sección de anexos.

La población estuvo conformada por los estudiantes de la carrera profesional de Desarrollo Integral Infantil en un instituto de formación superior en el campo educativo en Ecuador, que fueron 35 en su totalidad. Los criterios de inclusión consideraron a estudiantes de la carrera de Desarrollo Integral Infantil que asistieron a sus clases con regularidad y se encontraron matriculados en el semestre académico 2024. Los criterios de exclusión aplicados fueron: estudiantes que no estuvieron de acuerdo con la participación y administración de los instrumentos de investigación, aquellos que no llegaron a matricularse en el semestre mencionado, y por último quienes no asistieron con regularidad al desarrollo de las asignaturas matriculadas. La muestra presentó las mismas características de la población y estuvo dada por la cantidad de 35 estudiantes, a quienes se les aplicaron los instrumentos diseñados para el desarrollo del proceso investigativo.

La técnica de investigación aplicada fue la encuesta mediante la elaboración de un cuestionario. Se desarrollaron dos cuestionarios: el primero midió las estrategias que estuvieron asociadas al desarrollo de la práctica preprofesional en dos momentos (antes y después de la intervención), y el segundo caracterizó el perfil profesional de los estudiantes de la carrera profesional de Desarrollo Integral Infantil al inicio del estudio. Ambos instrumentos pasaron por un proceso de validación y análisis de consistencia interna, calificándolos como aplicables.

El valor obtenido respecto a la calificación del alfa de Cronbach presentó como resultado 0,852 y 0,828 puntos respectivamente, condición que los habilitó como aceptables a nivel de la fiabilidad. Así mismo, los instrumentos diseñados pasaron por un proceso de calificación a cargo de especialistas en el contexto educativo denominado Juicio de Expertos con experiencia en el campo de la investigación.

Las técnicas estadísticas aplicadas estuvieron basadas en la estadística descriptiva e inferencial. Se usaron tablas de frecuencias y porcentajes para la presentación de los datos. El análisis de normalidad, la correlación y la prueba de hipótesis correspondieron a la estadística inferencial, considerándose la prueba estadística que mejor se adecuó a los resultados que se obtuvieron del proceso de recojo de la información. Para la prueba de hipótesis se aplicó la prueba de Wilcoxon de rangos con signo, herramienta no paramétrica apropiada para comparar mediciones repetidas del mismo grupo, que permitió evaluar las diferencias entre el pre y post test de las estrategias de prácticas pre-profesionales, estableciendo así la significancia estadística de los cambios observados tras la intervención educativa.

3. Resultados

La tabla 1 presentó la caracterización diagnóstica inicial del perfil del estudiante del último semestre de la carrera de desarrollo integral infantil en un instituto superior de la república de Ecuador durante el periodo académico 2024. Los resultados mostraron que el 45,71% de los estudiantes se ubicó en un nivel medio, el 25,71% alcanzó un nivel alto y el 28,57% se situó en un nivel bajo.

Tabla 1. Caracterización del perfil del estudiante del último semestre de la carrera de desarrollo integral infantil en un instituto superior de la república de Ecuador, 2024

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	9	25,71%
Medio	16	45,71%
Bajo	10	28,57%
Total	35	100%

Fuente: Los Autores (2025).

Estos datos evidenciaron que el grupo presentó predominantemente

una condición calificada como media, seguida por los estudiantes ubicados en el intervalo bajo con 28,57% y finalmente aquellos situados en el nivel alto con 25,71%. Esta distribución indicó que los estudiantes que se encontraron en el último semestre presentaron necesidades de fortalecimiento en su perfil de egreso, particularmente aquellos ubicados en los niveles medio y bajo, lo cual justificó la implementación del programa de intervención enfocado en las estrategias de prácticas pre-profesionales.

La tabla 2 mostró la caracterización diagnóstica inicial de las dimensiones pertinencia, coherencia, viabilidad y consistencia interna del perfil del estudiante del último semestre de la carrera de desarrollo integral infantil en un instituto superior de la república de Ecuador durante el año 2024.

Tabla 2. Caracterización del perfil del estudiante por dimensiones del último semestre de la carrera de desarrollo integral infantil en un instituto superior de la república de Ecuador, 2024.

Dimensiones	Alto (f)	Alto (%)	Medio (f)	Medio (%)	Bajo (f)	Bajo (%)
Pertinencia	10	28,57%	15	42,86%	10	28,57%
Coherencia	11	31,43%	14	40,00%	10	28,57%
Viabilidad	9	25,71%	16	45,71%	10	28,57%
Consistencia interna	9	25,71%	17	48,57%	9	25,71%

Fuente: Los Autores (2025).

Se caracterizó de manera diagnóstica las dimensiones que comprendió el cuestionario referente al perfil de los estudiantes de la carrera de desarrollo integral infantil. La dimensión “pertinencia” presentó mayoritariamente un valor medio con 42,86%, mientras que los valores alto y bajo reportaron cada uno 28,57%. Respecto a la dimensión “coherencia”, el 40% se ubicó en el valor medio, el valor alto fue de 31,43% y el valor bajo de 28,57%. La dimensión “viabilidad” fue calificada con mayor intensidad en el intervalo medio con 45,71%, el valor alto alcanzó 25,71% y el intervalo bajo reportó 28,57%. Finalmente, la dimensión “consistencia interna” presentó un valor medio de 48,57%, mientras que los intervalos alto y bajo reportaron 25,71% cada uno.

Esta caracterización permitió identificar las áreas que requerían mayor atención y que podrían verse beneficiadas indirectamente mediante el fortalecimiento de las estrategias de prácticas pre-profesionales.

La tabla 3 presentó los resultados del cuestionario de estrategias de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la carrera de desarrollo integral infantil en un instituto superior de la república de Ecuador durante el año 2024, comparando el pretest y el post test.

Tabla 3. Resultados del cuestionario estrategias de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la carrera de desarrollo integral infantil en un instituto superior de la república de Ecuador, 2024.

Intervalo	Pre Test (f)	Pre Test (%)	Post Test (f)	Post Test (%)
Alto	8	22,86%	17	48,57%
Medio	14	40,00%	12	34,29%
Bajo	13	37,14%	6	17,14%
Total	35	100%	35	100%

Fuente: Los Autores (2025).

El resultado comparativo del pre y post test aplicado al grupo de estudiantes que se encontraron a punto de egresar en el año académico 2024 mostró cambios significativos. En el pretest, el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en el intervalo medio con 40,00%, seguido del intervalo bajo con 37,14% y el intervalo alto con 22,86%. Tras la aplicación del programa de intervención educativa, en el post test el mayor porcentaje se ubicó en el intervalo alto con 48,57%, seguido del intervalo medio con 34,29% y el intervalo bajo con 17,14%. Estos datos evidenciaron una mejora sustancial en la distribución de los niveles de las estrategias de prácticas pre-profesionales, mostrando que el programa de intervención tuvo un impacto positivo significativo en el desarrollo de competencias para la práctica docente.

La tabla 4 detalló los resultados de las dimensiones consideradas en el pre-cuestionario estrategias de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la carrera de desarrollo integral infantil en un instituto superior

de la república de Ecuador durante el año 2024.

Tabla 4. Resultados de las dimensiones consideradas en el pre-cuestionario estrategias de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la carrera de desarrollo integral infantil en un instituto superior de la república de Ecuador, 2024.

Intervalo	Planificación (f)	Planificación (%)	Desarrollo (f)	Desarrollo (%)	Evaluación (f)	Evaluación (%)	Retroalimentación (f)	Retroalimentación (%)
Alto	9	25,71%	8	22,86%	7	20,00%	8	22,86%
Medio	14	40,00%	15	42,86%	14	40,00%	14	40,00%
Bajo	12	34,29%	12	34,29%	14	40,00%	13	37,14%
Total	35	100%	35	100%	35	100%	35	100%

Fuente: Los Autores (2025).

Los resultados del pre-cuestionario mostraron que en la dimensión “planificación” el 40,00% se ubicó en nivel medio, 34,29% en nivel bajo y 25,71% en nivel alto. En la dimensión “desarrollo”, el 42,86% presentó nivel medio, 34,29% nivel bajo y 22,86% nivel alto. La dimensión “evaluación” mostró 40,00% tanto en nivel medio como en nivel bajo, y 20,00% en nivel alto. Finalmente, la dimensión “retroalimentación” presentó 40,00% en nivel medio, 37,14% en nivel bajo y 22,86% en nivel alto. Estos datos reflejaron que todas las dimensiones requirieron intervención para mejorar los niveles de desempeño en las estrategias de prácticas pre-profesionales.

La tabla 5 presentó los resultados de las dimensiones consideradas en el post cuestionario estrategias de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la carrera de desarrollo integral infantil en un instituto superior de la república de Ecuador durante el año 2024.

Tabla 5. Resultados de las dimensiones consideradas en el post cuestionario estrategias de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la carrera de desarrollo integral infantil en un instituto superior de la república de Ecuador, 2024.

Intervalo	Planificación (f)	Planificación (%)	Desarrollo (f)	Desarrollo (%)	Evaluación (f)	Evaluación (%)	Retroalimentación (f)	Retroalimentación (%)
Alto	16	45,71%	18	51,43%	17	48,57%	19	54,29%
Medio	11	31,43%	10	28,57%	9	25,71%	9	25,71%
Bajo	8	22,86%	7	20,00%	9	25,71%	7	20,00%
Total	35	100%	35	100%	35	100%	35	100%

Fuente: Los Autores (2025).

Cada una de las dimensiones mostró incrementos significativos tras la intervención. La dimensión “planificación” alcanzó 45,71% en nivel alto, 31,43% en nivel medio y 22,86% en nivel bajo. La dimensión “desarrollo” presentó 51,43% en nivel alto, 28,57% en nivel medio y 20,00% en nivel bajo. En la dimensión “evaluación” se obtuvo 48,57% en nivel alto, 25,71% en nivel medio y 25,71% en nivel bajo. La dimensión “retroalimentación” mostró el mayor porcentaje en nivel alto con 54,29%, 25,71% en nivel medio y 20,00% en nivel bajo. Estos resultados evidenciaron mejoras sustanciales en todas las dimensiones de las estrategias de prácticas pre-profesionales evaluadas después de la aplicación del programa de intervención.

La tabla 6 mostró la prueba de hipótesis de Wilcoxon, contrastando la hipótesis alterna y nula. La hipótesis alterna planteó que la aplicación del programa de estrategias metodológicas mejora significativamente las prácticas pre-profesionales en sus dimensiones de planificación, desarrollo, evaluación y retroalimentación en estudiantes de desarrollo integral infantil de un Instituto de Educación Superior del Ecuador durante el periodo académico 2024, mientras que la hipótesis nula estableció que dicho programa no genera mejoras significativas.

Tabla 6. Prueba de hipótesis de Wilcoxon

Estadísticos de prueba	Valores
Z	-3,237
Sig. asintótica (bilateral) (p-valor)	0,001

Fuente: Los Autores (2025).

La prueba de Wilcoxon de rangos con signo, apropiada para comparar mediciones repetidas del mismo grupo, mostró un valor $Z = -3,237$ y un p-valor = 0,001, que es menor a 0,05. Esta condición indicó el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna, es decir, la aplicación de la propuesta de un programa de estrategias metodológicas mejoró significativamente las prácticas pre-profesionales en sus dimensiones de

planificación, desarrollo, evaluación y retroalimentación en estudiantes de la carrera académica profesional de desarrollo integral infantil de un Instituto de Educación Superior en la república del Ecuador durante el periodo académico 2024.

4. Conclusiones

El desarrollo de un programa de intervención basado en estrategias metodológicas de prácticas pre-profesionales en la carrera académica profesional de desarrollo integral infantil de un Instituto de Educación Superior en Ecuador demuestra beneficios significativos en el proceso formativo de los estudiantes. Los resultados evidencian mejoras sustanciales en las cuatro dimensiones evaluadas: planificación, desarrollo, evaluación y retroalimentación, confirmadas mediante la prueba de Wilcoxon ($p < 0,05$). Sin embargo, persisten desafíos ya que un porcentaje de estudiantes aún se ubica en el intervalo de calificación bajo tras la intervención, lo cual sugiere la necesidad de extender el programa a lo largo de toda la carrera académica y no limitarlo al último semestre.

La caracterización del perfil del egresado al inicio del estudio revela que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en niveles medio y bajo en las dimensiones de pertinencia, coherencia, viabilidad y consistencia interna. Esta situación diagnóstica justifica la implementación de estrategias de intervención que fortalezcan su formación profesional y constituye un aporte valioso para la institución, ya que proporciona información de línea base sobre las condiciones iniciales que requieren mayor atención en el proceso formativo, particularmente en la consistencia interna y la viabilidad del perfil profesional, en las que se observaron los porcentajes más altos en el nivel medio.

La sistematización de estrategias metodológicas para las prácticas pre-profesionales constituye un aspecto novedoso del estudio, proporcionando un marco metodológico replicable para otras instituciones de educación superior

que enfrentan problemáticas similares en la formación de profesionales en desarrollo integral infantil.

La sociedad actual demanda una preparación docente sólida, responsabilidad que recae en las instituciones de formación superior, ya que la calidad del sistema educativo nacional depende esencialmente de la formación inicial de los docentes. La intervención educativa demuestra que la capacitación contribuye efectivamente al fortalecimiento de competencias profesionales, evidenciado en el incremento significativo del nivel alto en todas las dimensiones evaluadas.

El estudio presenta limitaciones metodológicas significativas. El diseño pre-experimental sin grupo control impide atribuir los cambios exclusivamente a la intervención y descartar variables extrañas o efectos de maduración. La muestra de 35 estudiantes, aunque representa la población total del programa, restringe la generalización de resultados. La concentración de la intervención en un solo semestre limita la evaluación de impactos más profundos y sostenibles. Finalmente, al caracterizar el perfil del egresado solo al inicio, no fue posible evaluar si las mejoras en las prácticas pre-profesionales fortalecieron efectivamente el perfil de egreso.

A pesar de estas limitaciones, los resultados son válidos dentro del contexto específico del estudio y proporcionan evidencia empírica sobre la efectividad de las estrategias metodológicas implementadas. La mejora estadísticamente significativa observada respalda la validez de las conclusiones respecto al fortalecimiento de las competencias para la práctica docente. Los instrumentos utilizados demostraron niveles aceptables de confiabilidad ($\alpha=0,852$ y $\alpha=0,828$) y fueron validados mediante juicio de expertos, lo cual fortalece la credibilidad de las mediciones realizadas tanto para las estrategias de prácticas pre-profesionales como para la caracterización del perfil del egresado.

Para futuras investigaciones se recomienda implementar diseños

experimentales con grupos control que establezcan relaciones causales más certeras. Es necesario extender el programa a todo el proceso formativo y realizar estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo en el desempeño laboral de los egresados.

Se sugiere ampliar la investigación a otros institutos para permitir comparaciones inter-institucionales. Además, deberían incluirse mediciones pre y post del perfil del egresado para determinar si las mejoras en las prácticas se traducen en fortalecimiento del perfil de egreso. Finalmente, sería valioso explorar la percepción de empleadores y beneficiarios sobre la calidad formativa, y analizar la relación entre las estrategias de prácticas y variables como inserción laboral, satisfacción profesional e impacto social del trabajo desarrollado.

En conclusión, la evaluación del programa de estrategias metodológicas de prácticas pre-profesionales aplicado en la carrera académica profesional de desarrollo integral infantil de un Instituto de Educación Superior aporta un cambio significativo en la formación de los futuros profesionales. La aplicación estructurada y sistemática de estrategias metodológicas mejora sustancialmente el desarrollo profesional de los estudiantes en las cuatro dimensiones evaluadas, tal como lo demuestran los resultados estadísticamente significativos obtenidos.

La caracterización del perfil del egresado proporciona información diagnóstica valiosa que orienta la toma de decisiones institucionales respecto a las áreas que requieren mayor fortalecimiento en el proceso formativo. Se recomienda institucionalizar este tipo de programas de intervención de manera permanente, extendiendo su aplicación a todo el proceso formativo.

Por otra parte, se sugiere realizar mediciones periódicas del perfil del egresado que permitan evaluar longitudinalmente el impacto de las estrategias de prácticas pre-profesionales en el fortalecimiento de las competencias profesionales integrales, con el objetivo de asegurar la calidad educativa y

fortalecer la formación integral de los profesionales en desarrollo integral infantil, contribuyendo así al beneficio de la comunidad, la región y el país.

5. Referencias

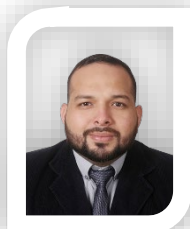
- Aguayo, C. (2023). **La profesión y profesionalización: Dilemas del conocimiento y del poder. Algunas reflexiones para el Trabajo Social.** *Revista de Trabajo Social*, (72), 97-108, e-ISSN: 0716-9736. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Alonso, A., Casavieri, B., Villarreal M., Moyano, M. & Quevedo, C. (2016). **Construcciones de los y las estudiantes de Trabajo Social a partir de la formación profesional.** *Margen*, (80), 1-10, e-ISSN: 0327-7585. Argentina: A. Carballada.
- Andrade, J. (2013a,b). **Prácticas pre-profesionales para el desarrollo de competencias de los estudiantes de psicología educativa de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte para la optimización de su formación y propuesta de un sistema alternativo.** Tesis. Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- Burga, M., & Sandoval, E. (2016). **Práctica preprofesional como sustento de formación del ingeniero civil en Universidades Privadas de Trujillo, 2016.** Tesis. Perú: Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI.
- Fuentes, E., & González, M. (1997). **Influencia de los tutores en el desarrollo de las prácticas escolares.** *Reifop. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 1-5, e-ISSN: 1575-0965. España: Universidad de Murcia.
- Gámez, M. (2013). **Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo en los primeros cursos de grado en la escuela universitaria de magisterio “La Inmaculada”.** Tesis. España: Universidad de Granada.

- García, A., & Troyano, Y. (2009). **El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad.** *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, (2), 1-10, e-ISSN: 1887-4592. España: Red Estatal de Docencia Universitaria; Universitat Politècnica de València.
- Gordillo, M. (1996). **El perfil del profesor tutor.** *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 83-96, e-ISSN: 1988-2793. España: Universidad Computense Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014a,b). **Metodología de la Investigación.** Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Latorre, M., & Blanco, F. (2011). **El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación.** *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54, e-ISSN: 1887-4592. Recuperado de: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- López, E. (1996). **La formación del tutor un desafío a la innovación educativa.** *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 69-82, e-ISSN: 1988-2793. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, M. (2008). **El tutor pedagógico en la formación docente.** *Varona*, (46), 19-26, e-ISSN: 0864-196X. Cuba: Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Padilla, E. (2017). **La práctica pre-profesional como articuladora en el vínculo universidad-sociedad en la formación del profesional universitario en Ecuador.** Tesis. Cuba: Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas.
- Puig, C. (2004). **El rol docente del tutor de prácticas y el acontecimiento al estudiante.** *Portularia. Revista del Trabajo Social*, 4, 455-462, e-ISSN: 1578-0236. España: Universidad de Huelva.
- Ricalde, E., & Pech, S. (2007). **Modelo contextual de competencias para la**

formación del docente-tutor en línea. *Eks. Education in the knowledge society*, 8(2), 86-99, e-ISSN: 1138-9737. España: Universidad de Salamanca.

Tárraga, L. (2018a,b). **Trabajo cooperativo y las prácticas pre-profesionales en los estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2017.** Tesis. Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Touriñán, J. (2013). **El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción.** *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 29-48, e-ISSN: 2174-0909. España: Universidad Internacional de La Rioja.

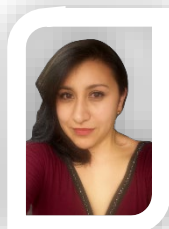
Giovanni David Fernández Unuzungoe-mail: p7002489954@ucvvirtual.edu.ec

Nacido en Santa Rosa, Ecuador, el 31 de diciembre del año 1992. Ingeniero Electromecánico por la Universidad Tecnológica Equinoccial (Universidad UTE), Ecuador; y Licenciado en Pedagogía Alternativa, subárea Matemática por la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida “Kléber Ramírez” (UPTM), Venezuela; cuento con dos maestrías en Docencia Universitaria por la Universidad César Vallejo (UCV); y Gestión de Tecnologías de la Información por la Neumann Business School; soy docente ganador del concurso de méritos y oposición con 10 años de experiencia en el Ministerio de Educación (MINEDUC), Ecuador; y tres años en Educación Superior en el Instituto Superior Tecnológico Tsáchila (IST TSA'CHILA), adscrito a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT); además, soy docente investigador acreditado por la SENESCYT.

Elizabeth Alexandra Veloz Segurae-mail: evelozs@ucvvirtual.edu.ec

Nacida en la ciudad José de Chimbo, Ecuador, el 19 de junio de del año 1981. Ingeniera en Sistemas Computacionales; Máster Universitario en Ingeniería del Software y Sistemas Informáticos; Maestría en Gerencia Educativa; Diploma Superior en Pedagogía; Docente e investigadora con experiencia en instituciones de Educación Superior en la Universidad Estatal de Bolívar (UEB), Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ); participé como ponente en eventos académicos nacionales e internacionales; autora y coautora de artículos científicos de impacto regional y de alto impacto; Capacitadora de diferentes eventos académicos; investigadora acreditada por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

Verónica Teresa Veloz Segura
e-mail: vvelozs@ucvvirtual.edu.ec



Nacida en la ciudad José de Chimbo, Ecuador, el 23 de agosto del año 1983. Ingeniera en Sistemas Computacionales; Maestría en Gerencia Educativa; Máster en Ingeniería del Software y Sistemas Informáticos; con experiencia profesional en Educación Superior; actualmente docente de la Universidad Estatal de Bolívar (UEB); cuento con publicaciones en diversas revistas, ponencias en diferentes eventos, capacitaciones en el área; investigadora acreditada por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

REVISTA



Red ^{Capítulo Ecuador} INDTEC
Scientific
Edición Regular 2024

SciELO



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

Ensayos



CREATED
BY HUMAN



REAL
CONTENT

Registered Creativity Declaration 2503141158978

VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



Delimitación entre Contratos Administrativos, Convenios Interadministrativos y Contratos Privados de la Administración (Perspectiva Doctrinal y Jurisprudencial)

Autor: Gabriel Enrique Celis Danzinger

Universidad de Talca, **UTALCA**

gcelis.danzinger@utal.cl

Talca, Chile

<https://orcid.org/0009-0006-8559-9033>

Resumen

La literatura jurídica presenta una notable heterogeneidad terminológica en el ámbito de la contratación administrativa, empleando expresiones como “contratos administrativos”, “convenios interadministrativos” y “contratos privados de la Administración” de manera indistinta. El objetivo central de este estudio es analizar y delimitar conceptualmente estas tres categorías fundamentales dentro del ordenamiento jurídico chileno. La metodología empleada se sustenta en un análisis documental exhaustivo de la doctrina comparada latinoamericana, alemana y española, así como de la jurisprudencia nacional. El estudio examina las distintas acepciones del término “contrato administrativo” propuestas por autores como Marienhoff (1994); Dromi (2015); Huapaya (2013); Cassagne (2011); y Bermúdez (2011); diferenciando entre perspectivas amplísimas, semirrestringidas y estrictas. Los principales hallazgos demuestran que: primero, la concepción amplísima del contrato administrativo no constituye una categoría ontológica sino un recurso pedagógico; segundo, los contratos administrativos *strictu sensu* y los convenios interadministrativos, aunque ambos sometidos al Derecho Público, se diferencian por su régimen de desigualdad versus igualdad jurídica entre las partes; tercero, los contratos privados de la Administración presentan un régimen híbrido que combina Derecho Público en la fase preparatoria y Derecho Privado predominante en la ejecución. Esta delimitación conceptual contribuye a la seguridad jurídica en el ámbito de la contratación pública chilena.

Palabras clave: derecho administrativo; administración pública; contratos; derecho público; contratación pública.

Código de clasificación internacional: 5605.01 - Derecho administrativo.

Cómo citar este ensayo:

Celis, G. (2025). **Delimitación entre Contratos Administrativos, Convenios Interadministrativos y Contratos Privados de la Administración (Perspectiva Doctrinal y Jurisprudencial)**. *Revista Científica*, 10(35), 431-451, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.20.431-451>

Fecha de Recepción:
19-06-2024

Fecha de Aceptación:
23-01-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2025

Delimitation between Administrative Contracts, Inter-administrative Agreements, and Private Contracts of the Administration (Doctrinal and Jurisprudential Perspective)

Abstract

Legal literature presents notable terminological heterogeneity in the field of administrative contracting, using expressions such as “administrative contracts”, “inter-administrative agreements” and “private contracts of the Administration” interchangeably. The central objective of this study is to analyze and conceptually delimit these three fundamental categories within the Chilean legal system. The methodology is based on an exhaustive documentary analysis of comparative Latin American, German and Spanish doctrine, as well as national jurisprudence. The study examines the different meanings of the term “administrative contract” proposed by authors such as Marienhoff (1994); Dromi (2015); Huapaya (2013); Cassagne (2011); and Bermúdez (2011); differentiating between very broad, semi-restricted and strict perspectives. The main findings demonstrate that: first, the very broad conception of administrative contracts does not constitute an ontological category but rather a pedagogical resource; second, administrative contracts *strictu sensu* and inter-administrative agreements, although both subject to Public Law, differ in their regime of inequality versus legal equality between parties; third, private contracts of the Administration present a hybrid regime combining Public Law in the preparatory phase and predominant Private Law in execution. This conceptual delimitation contributes to legal certainty in Chilean public procurement.

Keywords: administrative law; public administration; contracts; public law; public procurement.

International classification code: 5605.01 - Administrative law.

How to cite this essay:

Celis, G. (2025). **Delimitation between Administrative Contracts, Inter-administrative Agreements, and Private Contracts of the Administration (Doctrinal and Jurisprudential Perspective)**. *Revista Scientific*, 10(35), 431-451, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.20.431-451>

Date Received:
19-06-2024

Date Acceptance:
23-01-2025

Date Publication:
05-02-2025

1. Introducción

La literatura jurídica presenta una notable heterogeneidad terminológica en el ámbito de la contratación administrativa. Expresiones como “contratos de la Administración”, “contratos estatales”, “contratos públicos”, “convenios interadministrativos”, “convenios administrativos” y “contratos privados de la Administración” se emplean frecuentemente de manera indistinta y como sinónimas, generando ambigüedad conceptual en el discurso doctrinal y jurisprudencial.

Esta imprecisión terminológica exige sistematizar conceptualmente estas categorías. Desde la doctrina comparada latinoamericana, alemana y española, especialmente en el contexto chileno, es necesario distinguir estas figuras contractuales que, aunque comparten elementos comunes, tienen naturalezas jurídicas diversas.

El objetivo central de este trabajo es analizar y delimitar conceptualmente tres categorías doctrinales fundamentales: los contratos administrativos en sentido estricto, los convenios interadministrativos y los contratos privados de la Administración. La hipótesis que orienta esta investigación sostiene que estas tres figuras, aunque todas forman parte de la actividad convencional del Estado, constituyen categorías ontológicamente diferenciadas, regidas por regímenes jurídicos distintos y caracterizadas por elementos estructurales propios que permiten su delimitación.

Metodológicamente, estas tres categorías se enmarcan en el “contrato administrativo en sentido amplio”, noción que la doctrina emplea en tres acepciones: sentido amplísimo, que incluye toda actuación bilateral del Estado (contratos públicos y privados); sentido amplio, limitado a contratos administrativos y convenios interadministrativos regidos por Derecho Público; y sentido estricto, referido exclusivamente a contratos entre órgano administrativo y particular bajo régimen exorbitante de Derecho Público.

El presente estudio adoptará la concepción estricta como categoría

jurídica operativa, sin perjuicio de analizar previamente las otras acepciones doctrinales para demostrar su carácter meramente instrumental. Posteriormente, se analizarán de manera independiente los convenios interadministrativos y los contratos privados de la Administración como categorías autónomas y diferenciadas. Esta delimitación conceptual permitirá establecer con precisión los criterios diferenciadores entre cada una de estas figuras, analizando sus características estructurales, su régimen jurídico aplicable, las partes intervinientes y sus finalidades específicas, contribuyendo así a la clarificación doctrinal de estas instituciones fundamentales del Derecho Administrativo chileno.

2. Desarrollo

2.1. Los contratos administrativos: análisis conceptual y delimitación

Antes de abordar la caracterización específica del contrato administrativo en sentido estricto -que constituye una de las tres categorías fundamentales objeto de este estudio-, resulta indispensable examinar las diversas acepciones que la expresión “contrato administrativo” ha recibido en la doctrina. Este análisis preliminar permitirá comprender por qué adoptamos la tesis estricta y cómo se diferencia de las otras figuras contractuales de la Administración.

2.1.1. Pluralidad de acepciones doctrinales

La doctrina de habla hispana presenta una diversidad de aproximaciones conceptuales al contrato administrativo, alternando entre definiciones de alcance amplísimo, semirrestringido y estricto. Esta multiplicidad conceptual no resulta meramente terminológica, sino que refleja diferentes perspectivas sobre la naturaleza jurídica y el ámbito de aplicación de esta institución fundamental del Derecho Administrativo.

2.1.2. La perspectiva amplísima u omnicomprensiva

Una primera conceptualización adopta una noción extensiva que abarca toda contratación de la Administración Pública, tanto contratos públicos como privados. Esta perspectiva, expresada por Baño citado por Huapaya (2013a): y empleada ocasionalmente por la Contraloría General de la República chilena, define el contrato público como todo acuerdo donde participa una Administración pública, exigiendo únicamente la presencia de un órgano estatal. La literatura comparada -desde Maurer (2011a); en Alemania hasta Marienhoff (1994a); en Argentina- reconoce que la Administración celebra dos categorías de contratos: los administrativos, sometidos al Derecho Público, y los de derecho común, regidos por normas civiles o comerciales, ambas integrando el género general de contratos de la Administración Pública.

2.1.3. Valoración crítica de la perspectiva amplísima

Esta perspectiva amplísima no es una categoría jurídica operativa sino una expresión genérica con función pedagógica para ilustrar las posibilidades de actuación convencional de la Administración. Su utilidad es didáctica y clasificatoria, sin definir una categoría jurídica sustantiva con régimen propio ni servir para determinar el régimen aplicable a casos concretos (Huapaya, 2013b). Por ello, no será considerada como una de las tres categorías fundamentales de este estudio.

2.1.4. La concepción semirrestringida o amplia

La concepción amplia del contrato administrativo abarca tanto los contratos strictu sensu entre Administración y particulares como los convenios interadministrativos, ambos sometidos al Derecho Público. La doctrina argentina lo define como un acuerdo de voluntades entre un órgano estatal en ejercicio de funciones administrativas y otro órgano o particular, destinado a satisfacer necesidades públicas (Marienhoff, 1994b).

La Sentencia del 2° Juzgado Civil de Viña del Mar (rol C-186-2014, año 2017) adoptó esta visión, definiendo el contrato administrativo como aquel celebrado por un órgano estatal con un particular u otro organismo público para satisfacer fines de interés público bajo régimen de Derecho Público. No obstante, esta perspectiva agrupa bajo una misma categoría dos figuras estructuralmente diferentes: los contratos administrativos propiamente tales y los convenios interadministrativos.

2.1.5. La definición estricta: los contratos administrativos propiamente tales

La acepción estricta constituye la categoría jurídicamente más relevante y será la primera de las tres categorías fundamentales de este estudio. Desde esta perspectiva, solo son contratos administrativos aquellos acuerdos entre un órgano de la Administración y un particular, o entidad pública actuando como tal, sometidos a Derecho Público, caracterizándose por su naturaleza de acto administrativo bilateral donde una autoridad ejerce potestad pública (Dromi, 2015a). La doctrina nacional conceptúa el contrato administrativo strictu sensu como acuerdo entre un órgano estatal actuando en su ámbito administrativo y ejerciendo competencias específicas, y un particular u organismo público (Bermúdez, 2011a).

Esta definición encuentra respaldo en el artículo 138 del Acuerdo de Asociación celebrado entre Chile y la Unión Europea, que define la contratación pública como cualquier modalidad de contratación de bienes, servicios u obras públicas por entidades públicas con propósitos gubernamentales no comerciales (Bermúdez, 2011b). Esta concepción se adopta porque delimita una categoría con régimen propio diferenciado, permite distinguirla de convenios interadministrativos y contratos privados, y corresponde a la noción técnica operativa más utilizada por la jurisprudencia y legislación chilena.

2.1.6. Características esenciales del contrato administrativo strictu sensu

Habiendo adoptado la tesis estricta como primera categoría fundamental de este estudio, procedemos a analizar las características comunes que permiten identificar y diferenciar el contrato administrativo propiamente tal de las otras dos categorías que serán examinadas posteriormente: los convenios interadministrativos y los contratos privados de la Administración.

2.1.6.1. Participación necesaria de un órgano administrativo

Una parte debe ser necesariamente un órgano de la Administración del Estado que, en Chile, actúa mediante el Fisco con personalidad jurídica de Derecho Público. Este elemento distingue al contrato administrativo de los convenios interadministrativos (donde ambas partes son órganos públicos) y de los contratos privados. La presencia del órgano administrativo implica el ejercicio de potestades públicas y competencias atribuidas por el ordenamiento jurídico.

2.1.6.2. Régimen de Derecho Público y desigualdad jurídica

El sometimiento integral al Derecho Público limita significativamente la libertad contractual: la Administración debe seguir estrictamente los procedimientos legales aplicando el principio de juridicidad, mientras el particular queda sujeto al contenido fijado por el Derecho Público y las bases de licitación, configurando un contrato de adhesión con autonomía de voluntad sustancialmente reducida (Marienhoff, 1994c); (Cassagne, 2011a); (Dromi, 2015b).

Este sometimiento íntegro al Derecho Público diferencia al contrato administrativo de los contratos privados de la Administración -con régimen híbrido- y establece una desigualdad jurídica justificada en la protección del interés público, diferenciándose también de los convenios interadministrativos

que, aunque regidos por Derecho Público, operan bajo igualdad jurídica entre entidades públicas.

2.1.6.3. Divergencia de finalidades entre las partes

Una tercera característica es la divergencia de fines entre los contratantes: mientras el Estado busca satisfacer el interés público, el cocontratante privado persigue legítimamente un interés particular de naturaleza económica, configurando una dualidad donde coexisten y se armonizan ambos objetivos mediante la ejecución contractual sin implicar necesariamente conflicto, sino complementariedad funcional (Santos, 2009a); (Benavides, 2002).

Esta divergencia de finalidades diferencia esencialmente al contrato administrativo de los convenios interadministrativos, donde existe una comunidad de fines públicos entre todas las partes sin interés privado alguno en juego.

2.1.6.4. Sujeción a un régimen especial de control

Los contratos administrativos están sujetos a un control estatal intenso en todas sus fases, ejercido tanto administrativa como jurisdiccionalmente. El control administrativo, ejecutado principalmente por la Contraloría General de la República mediante toma de razón y fiscalización, garantiza la protección del patrimonio público y el principio de probidad.

El control jurisdiccional, sustentado en el derecho a la tutela judicial efectiva (artículo 19 N.º 3 Constitución Política de la República y artículo 54 Ley N.º 19880), se ejerce a través del Tribunal de Contratación Pública para impugnaciones durante el proceso licitatorio bajo la Ley N.º 19886 y contratos de obra pública, mientras que las controversias en la fase de ejecución se resuelven ante tribunales ordinarios mediante procedimiento declarativo ordinario conforme al artículo 38 inciso 2º Constitución Política de la República.

Este régimen especial de control es común a las tres categorías contractuales estudiadas, aunque con modalidades específicas para cada una.

2.1.6.5. Posibilidad excepcional de objeto extracomercial

Una quinta particularidad consiste en que los contratos administrativos pueden tener por objeto la utilización privativa de bienes fuera del comercio humano sin afectar su juridicidad, especialmente en concesiones de uso privativo de bienes nacionales de uso público. Aunque el artículo 1464 N.º 1 del Código Civil establece objeto ilícito en cosas no comerciables, esta limitación no aplica a los contratos administrativos referidos a bienes públicos (Moraga, 2019).

Esta excepción refuerza la distinción fundamental entre contratos públicos -regidos por Derecho Público que permite excepciones a las reglas del derecho privado- y contratos privados de la Administración, elemento particularmente relevante para diferenciar ambas categorías.

2.2. Los convenios interadministrativos: colaboración entre entes públicos

Habiendo caracterizado el contrato administrativo en sentido estricto como primera categoría fundamental, corresponde ahora analizar la segunda categoría objeto de este estudio: los convenios interadministrativos. Como anticipamos en la sección anterior, estos convenios comparten con los contratos administrativos el sometimiento íntegro al Derecho Público, pero presentan diferencias estructurales significativas que justifican su tratamiento como categoría autónoma.

2.2.1. Naturaleza jurídica y conceptualización

Los convenios interadministrativos constituyen una categoría específica diferenciada de los contratos administrativos y privados, conceptualizados

como acuerdos celebrados entre entidades públicas para estructurar formas de colaboración o complementación de actividades sujetas estrictamente al derecho administrativo, donde concurren dos o más órganos estatales con fines comunes sustentados en los principios constitucionales de unidad, coordinación y colaboración (Huapaya, 2013c); (Santos, 2009b).

También denominados instrumentos de administración concertada, cada entidad ejecuta sus funciones de manera separada pero coordinada hacia una finalidad común, manteniendo separación de competencias ejercidas concordantemente para evitar duplicidad de funciones y esfuerzos.

2.2.2. Características estructurales

2.2.2.1. Pluralidad de órganos administrativos

El convenio interadministrativo es un acuerdo entre dos o más órganos administrativos, diferenciándose del contrato administrativo strictu sensu donde una parte es siempre un particular. Se sustenta en tres principios: unidad de la Administración (reconoce al Estado como entidad orgánica integral), coordinación administrativa (exige armonización entre órganos públicos) y colaboración (impone el deber de auxilio recíproco para la consecución del interés público).

2.2.2.2. Régimen de Derecho Público con igualdad jurídica

Los convenios interadministrativos se someten integralmente al Derecho Público, compartiendo este rasgo con los contratos administrativos y diferenciándose de los contratos privados de la Administración. Sin embargo, a diferencia de los contratos administrativos donde opera desigualdad jurídica, aquí rige igualdad entre las entidades participantes, pues ambas ejercen potestades públicas sin que ninguna se coloque en posición de particular sometido a poderes exorbitantes (Cassagne, 2011b).

Esta igualdad, que no excluye diferencias de jerarquía administrativa,

implica que el convenio se celebra en un plano de coordinación y no de subordinación contractual, constituyendo uno de los elementos diferenciadores más importantes entre ambas categorías.

2.2.3. Régimen normativo aplicable

En Chile, la fase preparatoria de estos convenios debe someterse al artículo 9 de la Ley 18575 (Ministerio del Interior, MININTERIOR, 1986a); Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado, operando como normativa basal a falta de regulación específica. La jurisprudencia contralora ha confirmado que estos acuerdos deben someterse, por regla general, al procedimiento de licitación pública, resultando excepcionales la licitación privada y el trato directo, los cuales requieren autorización por acto administrativo fundado (Dictámenes N.º 59540 de 2003 y 1796 de 2022), constituyendo una consecuencia directa de los principios de juridicidad y probidad que rigen la actuación administrativa.

2.2.3.1. Finalidad común y ausencia de potestades exorbitantes

Una tercera característica es la concurrencia de voluntades con fines comunes orientados a la cooperación y colaboración, diferenciándose de los contratos administrativos donde existe divergencia de intereses entre Administración (interés público) y contratista (interés privado). En los convenios interadministrativos ninguna parte ejerce potestades exorbitantes sobre la otra, actuando ambas en coordinación desde un plano de igualdad jurídica, sin la relación de supremacía característica de los contratos administrativos *strictu sensu* (Santos, 2009c).

2.2.4. Modalidades de convenios interadministrativos

La práctica administrativa chilena reconoce diversas modalidades de convenios interadministrativos: los convenios de encomendamiento de

funciones entre órganos de la Administración del Estado (artículos 37 y 38 Ley 18575) (MININTERIOR, 1986b); que permiten encomendar ejecución de tareas o prestación de servicios manteniendo cada uno su personalidad jurídica y competencias propias; los convenios de coordinación, que armonizan actuaciones de diversos órganos evitando duplicidades y optimizando recursos; y los convenios de transferencia de recursos celebrados en virtud de leyes de presupuestos, que asignan fondos entre entidades públicas para financiar proyectos o programas de interés común.

Existen también convenios administrativos de colaboración entre órgano estatal y particular con fines comunes, presentando naturaleza híbrida que dificulta su clasificación unívoca en las tres categorías fundamentales, constituyendo una figura que requiere mayor desarrollo dogmático futuro.

2.3. Los contratos privados de la Administración: la actuación iusprivatista del Estado

Tras caracterizar los contratos administrativos strictu sensu y los convenios interadministrativos, ambos sometidos íntegramente al Derecho Público, corresponde analizar la tercera categoría: los contratos privados de la Administración, que se diferencian radicalmente por su régimen jurídico híbrido que combina elementos de Derecho Público y Derecho Privado.

2.3.1. Fundamento y conceptualización

La Administración celebra contratos de Derecho Público y Privado. Los contratos privados, previa habilitación legal, se rigen por Derecho Público en su preparación y predominantemente por Derecho Privado en su ejecución, donde la Administración actúa sin imperio y sin satisfacer directamente necesidades públicas.

Ambos contratantes se vinculan en un plano de igualdad jurídica similar al que rige las relaciones entre particulares, diferenciándose del régimen de

desigualdad característico de los contratos administrativos (Maurer, 2011b); (Asenjo, 2022a).

2.3.2. Características distintivas

2.3.2.1. Partes intervinientes: órgano administrativo y particular

Participan un órgano de la Administración y un particular, similar a los contratos administrativos pero diferente de los convenios interadministrativos (donde ambas partes son públicas). Sin embargo, esta similitud oculta una diferencia fundamental: mientras en los contratos administrativos la Administración actúa con potestades exorbitantes generando desigualdad, en los contratos privados actúa sin tales potestades, situándose en plano de igualdad con su cocontratante.

2.3.2.2. Sometimiento parcial y predominante al Derecho Privado

La característica más relevante es su régimen jurídico dual o híbrido: se rige por el principio de juridicidad en su fase preparatoria y por el Derecho privado en su ejecución, sin excluir completamente el Derecho Público (Asenjo, 2022b). Esta naturaleza híbrida contrasta con el sometimiento íntegro al Derecho Público de los contratos administrativos y convenios interadministrativos, demostrando que la Administración no puede actuar de manera completamente privatizada, incluso cuando contrata bajo formas de Derecho privado.

2.3.2.2.1. Atribución de competencia por el Derecho Público

El ordenamiento otorga competencia a las entidades para celebrar contratos privados, sin que la Administración pueda actuar sin habilitación legal previa, conforme al principio de juridicidad. Este requisito es común a todas las categorías contractuales (contratos administrativos, convenios interadministrativos y contratos privados), pues la Administración solo actúa

dentro de competencias expresamente atribuidas.

2.3.2.2.2. Fase preparatoria regida por el Derecho Administrativo

El procedimiento de la fase preparatoria o precontractual se encuentra establecido por el Derecho Administrativo. La jurisprudencia contralora (Dictamen N.º 57215 de 2006) establece que, conforme al Decreto Ley 1939 (Ministerio de Tierras y Colonización, MTyC, 1977a); que regula la adquisición de bienes del Estado, y a falta de normas específicas, resultan aplicables las disposiciones de la Ley N.º 18575 y de la Ley N.º 19886, que contemplan los mecanismos básicos de contratación administrativa: licitación pública, licitación privada y trato directo, con su respectivo orden de prelación. Esta característica acerca a los contratos privados de la Administración al régimen de los contratos administrativos y convenios interadministrativos en su fase preparatoria, emergiendo la diferencia fundamental en la fase de ejecución.

2.3.2.2.3. Eficacia horizontal de los derechos fundamentales

Los contratos privados de la Administración se encuentran limitados por la eficacia de los derechos fundamentales, que operan como límites infranqueables de la actuación contractual incluso cuando el contrato se rige predominantemente por normas de derecho privado (Maurer, 2011c).

Esta característica diferencia estos contratos de los celebrados exclusivamente entre particulares, donde la eficacia de los derechos fundamentales presenta matices distintos, imponiendo la presencia del Estado como contratante una especial consideración de los derechos fundamentales del cocontratante privado, incluso cuando la relación contractual se desarrolla bajo formas privatísticas.

2.3.2.2.4. Técnica de remisión al Derecho Privado

En los contratos privados de la Administración, el Derecho Público

remite a la legislación contractual privada (civil o comercial) explícitamente o por supletoriedad. La aplicación de la normativa privada se verifica por aplicación directa o remisión supletoria, pero no por analogía jurídica, diferenciándose de los contratos administrativos donde el Derecho Privado podría aplicarse excepcionalmente por analogía ante lagunas del Derecho Público (Cassagne, 2011c).

2.3.2.2.5. Régimen predominante en la fase de ejecución

El Derecho Privado rige primordialmente la fase de ejecución del contrato, constituyendo la diferencia fundamental respecto de los contratos administrativos y convenios interadministrativos donde el Derecho Público rige íntegramente ambas fases (Huapaya, 2013d). En Chile, esta sumisión se verifica mediante remisión supletoria a la normativa civil o comercial establecida por vía legal o constitucional, ejemplificado en el artículo 26 del Decreto Ley 1939 (MTyC, 1977b); que somete la adquisición del dominio de bienes por el Estado a las normas del derecho común aplicando supletoriamente el Código Civil a falta de norma especial, y en el artículo 35 que prescribe que la permuta y compraventa se regirán por las normas del Código Civil en todo lo no previsto.

2.3.2.3. Objeto contractual referido a actividad civil o comercial

Una característica esencial es que el objeto del contrato no se relaciona directa o indirectamente con una función estatal esencial, sino con actividades civiles o comerciales propias del Derecho Privado, donde la prestación del cocontratante no se vincula de forma directa e inmediata a funciones esenciales o fines públicos propios del Estado (Marienhoff, 1994d).

Esta característica diferencia los contratos privados de los administrativos: mientras estos satisfacen directa e inmediatamente el interés público mediante funciones esenciales, los contratos privados atienden

gestión patrimonial o actividades auxiliares no esenciales, lo que explica su régimen predominante de Derecho Privado en la ejecución.

2.3.3. Fundamento constitucional y aplicaciones específicas

En el sistema constitucional chileno, estos contratos encuentran su fundamento en la actividad empresarial excepcional del Estado conforme al artículo 19 N.º 21 inciso 2º de la Constitución, que permite al Estado desarrollar actividades empresariales solo si una ley de quórum calificado los autoriza, quedando sometidos -salvo disposición legal contraria- al Derecho Privado mercantil, en armonía con el artículo 6º de la Ley N.º 18575.

Existen regulaciones especiales para universidades e institutos profesionales estatales que los facultan para invertir en instrumentos financieros de renta fija, conforme lo ha reconocido la jurisprudencia contralora (Dictámenes N.º 26515 de 1984, 65302 de 2009 y 9801 de 2014). La jurisprudencia contralora (Dictamen N.º 57215 de 2006) reconoció que la adquisición de bienes privados por entidades centralizadas bajo el Decreto Ley 1939 (MTyC, 1977c); se rige, en su fase precontractual, por la Ley N.º 18575 y la Ley N.º 19886, contemplando los mecanismos básicos de contratación administrativa en resguardo del principio de probidad.

2.3.4. Valoración crítica

Los contratos privados de la Administración permiten flexibilidad en operaciones patrimoniales o auxiliares, pero generan riesgos de elusión de controles públicos. La jurisprudencia contralora exige que su fase preparatoria se someta a los principios básicos de contratación pública (transparencia, igualdad y libre concurrencia) conforme al principio de probidad, armonizando así la flexibilidad de gestión con las exigencias de control en toda actuación estatal.

3. Conclusiones

La imprecisión terminológica existente en la literatura jurídica chilena respecto a los contratos administrativos justificó plenamente este esfuerzo de delimitación conceptual. A través del análisis doctrinal y jurisprudencial realizado, hemos logrado establecer criterios diferenciadores claros entre tres categorías fundamentales: los contratos administrativos en sentido estricto, los convenios interadministrativos y los contratos privados de la Administración.

La concepción amplísima del contrato administrativo, que abarca toda actuación convencional del Estado incluyendo contratos públicos y privados, no constituye una categoría ontológica ni institución jurídica sustantiva, sino una noción extensiva con finalidad pedagógica e instrumental utilizada para ilustrar el conjunto de posibilidades de actuación convencional del Estado, con utilidad didáctica y clasificatoria, pero sin relevancia jurídica autónoma para determinar el régimen aplicable.

Esta conclusión tiene implicaciones prácticas relevantes: cuando la legislación o jurisprudencia emplean la expresión “contrato administrativo” sin precisión, resulta indispensable determinar mediante análisis estructural a cuál de las tres categorías específicas se refiere, pues de ello dependerá el régimen jurídico aplicable.

Pese a sus diferencias, las tres manifestaciones contractuales comparten un denominador común: la concurrencia necesaria de al menos un órgano administrativo estatal con capacidad contractual por habilitación legal previa. Este elemento confirma que forman parte de la actividad convencional del Estado, aunque respondan a lógicas jurídicas diferenciadas. La exigencia de habilitación legal manifiesta el principio de juridicidad que rige toda actuación administrativa, diferenciándola de la contratación entre particulares donde impera la autonomía de la voluntad.

La distinción fundamental entre contratos administrativos y convenios interadministrativos -ambos sometidos íntegramente al Derecho Público- no

radica primariamente en las partes contratantes (particular versus órgano público), sino en una diferencia estructural más profunda: en los contratos administrativos strictu sensu, una parte actúa necesariamente en ejercicio de potestades exorbitantes frente a un particular generando desigualdad jurídica, mientras que en los convenios interadministrativos ambas entidades públicas actúan coordinadamente en ejercicio de sus competencias específicas sin supremacía de ninguna, operando bajo igualdad jurídica.

Esta diferencia estructural explica distintas consecuencias jurídicas: en los contratos administrativos existe divergencia de fines (interés público versus interés privado); en los convenios interadministrativos concurre comunidad de finalidades públicas sustentada en los principios de coordinación, colaboración y cooperación administrativa.

Los contratos administrativos y convenios interadministrativos se distinguen de los contratos privados de la Administración por su régimen jurídico: los primeros se rigen íntegramente por Derecho Público, mientras los segundos tienen régimen híbrido (Derecho Público en fase preparatoria y Derecho Privado en ejecución). Esta diferencia afecta la igualdad entre partes, potestades exorbitantes, control y tribunales competentes. Como criterio complementario, el objeto contractual difiere: los contratos administrativos satisfacen directamente el interés público mediante funciones estatales esenciales, mientras los privados atienden necesidades de gestión patrimonial o actividades auxiliares.

Los contratos privados de la Administración nunca se rigen exclusivamente por el Derecho Privado, sino que mantienen siempre una conexión con el Derecho Público a través de la habilitación legal, los procedimientos administrativos en la fase preparatoria y la eficacia de los derechos fundamentales. Esta naturaleza híbrida obedece a que el Estado, incluso sin ejercer imperio, permanece sujeto al principio de juridicidad y al deber de proteger los derechos fundamentales. La remisión al Derecho

Privado es siempre limitada y condicionada por el Derecho Público.

Este estudio identificó tres categorías contractuales y sus criterios diferenciadores, pero subsisten desafíos futuros: profundizar en los convenios administrativos de colaboración con particulares para determinar si constituyen categoría autónoma; analizar si las categorías tradicionales son suficientes ante la creciente complejidad de colaboraciones público-privadas y figuras híbridas; y examinar comparativamente cómo otros ordenamientos latinoamericanos y europeos abordan estas distinciones, identificando soluciones aplicables al sistema chileno.

La delimitación conceptual tiene consecuencias prácticas directas: determinar correctamente la naturaleza jurídica de un contrato permite identificar el régimen aplicable, controles, potestades y mecanismos de impugnación disponibles, contribuyendo a la seguridad jurídica y al fortalecimiento del Estado de Derecho. La precisión conceptual no es un lujo sino una exigencia fundamental del pensamiento jurídico riguroso que este trabajo busca aportar a la contratación administrativa chilena.

4. Referencias

- Asenjo, K. (2022a,b). **Contratos administrativos en sentido estricto y contratos privados de la administración. Criterios para su delimitación.** *Revista de Derecho Administrativo Económico*, (35), 5-34, e-ISSN: 2810-7500. Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/redae.35.1>
- Benavides, J. (2002). **El contrato Estatal: Entre el derecho público y el derecho privado.** 2^{da} Edición, ISBN: 958-616-896-4. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Bermúdez, J. (2011a,b). **Derecho Administrativo General.** Segunda Edición Actualizada, ISBN: 978-956-346-062-9. Chile: Legal Publishing Chile.
- Cassagne, J. (2011a,b,c): **Curso de Derecho Administrativo.** Tomo I, 10^{ma}

Edición. Argentina: La Ley.

Dromi, R. (2015a,b). **Derecho Administrativo**. Tomo II. 13ª edición, ISBN: 9789875073678. Argentina: Ciudad Argentina.

Huapaya, R. (2013a,b,c,d). **Una propuesta de formulación de principios jurídicos de la fase de ejecución de los contratos públicos de concesión de servicios públicos y obras públicas de infraestructura (con especial referencia al marco jurídico de promoción de la inversión privada en el Perú)**. *IUS ET VERITAS*, 23(46), 284-329, e-ISSN: 2411-8834. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Marienhoff, M. (1994a,b,c,d): **Tratado de Derecho Administrativo**. Tomo III. Argentina: Abeledo-Perrot.

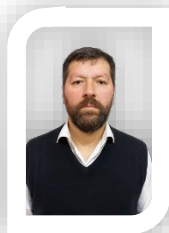
Maurer, H. (2011a,b,c). **Derecho Administrativo: Parte General**. España: Marcial Pons.

MININTERIOR (1986a,b). **Ley 18575: Ley Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado**. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Chile: Ministerio del Interior; Subsecretaría del Interior.

Moraga, C. (2019). **Contratación Administrativa**. I Tomo. 2ª edición, ISBN: 978-956-400-028-2. Chile: Thomson Reuters.

MTyC (1977a,b,c). **Decreto Ley 1939: Normas sobre Adquisición, Administración y Disposición de Bienes del Estado**. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Chile: Ministerio de Tierras y Colonización.

Santos, J. (2009a,b,c). **Consideraciones sobre los contratos y convenios interadministrativos**. *Revista Digital de Derecho Administrativo*, (1), 1-24, e-ISSN: 2145-2946. Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Gabriel Enrique Celis Danzingere-mail: gcelis.danzinger@utal.cl

Nacido en Puerto Montt, Chile, el 23 de abril del año 1974. Abogado; Magíster en Derecho con mención en Derecho Público por la Universidad de Chile (UCH); Postítulo en Derecho Constitucional por la Universidad de Salamanca (USAL); Curso de especialización sobre régimen anticorrupción en la Universidad Complutense de Madrid (UCM); Máster en Derecho de la Contratación Pública por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM); y Doctor(c) en Derecho por la Universidad de Talca (UTALCA); en mi actividad universitaria me he desempeñado como profesor de Derecho Político, de Derecho Constitucional, de Derecho Administrativo, de Derecho Internacional Público, de Derecho Ambiental y de Filosofía del Derecho; en la actualidad soy profesor de pregrado en las cátedras de Derecho Político y Constitucional, en la Universidad de Talca (UTALCA) y Universidad Católica del Maule (UCM) y de Derecho Administrativo en la Universidad de Talca (UTALCA); soy académico de postgrado en el Magíster en Derecho con mención en Derecho Administrativo de la Universidad de Talca (UTALCA); en el Magíster en Derecho con mención en Derecho Público de la Universidad de Atacama; en el Magíster en Derecho Público de la Universidad Central de Chile (UCEN); en el Magíster en Derecho Público de la Universidad Finis Terrae (UFT); y en el Magíster en Derecho Público de la Universidad Santo Tomás (UST); como asimismo profesor del Diplomado en Gestión de Riesgos de Fraudes y Delitos Funcionarios impartido por la Universidad de Valparaíso (UV); y profesor del Diplomado en Contratación Pública de la Universidad de Viña del Mar (UVM).

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

REVISTA



Red ^{Capítulo Ecuador} INDTEC
Scientific
Edición Regular 2024

SciELO



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

Normas Generales



VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Misión

La **Revista Scientific (e-ISSN: 2542-2987)**, es una publicación multidisciplinaria arbitrada de carácter trimestral (febrero-abril), (mayo-julio), (agosto-octubre), (noviembre-enero), del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (INDTEC)**, editada desde el año 2016 de forma ininterrumpida, que puede ser canjeada con otra revista. En ella se publican artículos y ensayos científicos en el área de Ciencias Sociales y disciplinas como Ambiente, Comunicación, Educación, Gerencia, Información, Sociología y Tecnología, entre otras. Abarca artículos que deben ser novedosos, ensayos, revisiones y avances de investigación, los cuales son sometidos a la consideración de árbitros calificados, y los mismos expresan directamente las opiniones de sus autores y no necesariamente las del Comité Editorial. La **Revista Scientific** tiene como fin primordial, publicar los resultados producto de las investigaciones que se realizan en las Instituciones de Educación Superior a nivel Internacional, para contribuir con el progreso científico. Igualmente les da cabida a investigadores de otras Instituciones fuera de sus fronteras.

Visión

Ser el referente Internacional de Publicaciones de producciones Científicas a nivel Educativo, en sus diferentes niveles de Latinoamérica y del Caribe, con altos estándares de calidad y rigor metodológico.

Objetivos

El objetivo de la **Revista Scientific**, es difundir el conocimiento científico y tecnológico, a través de los resultados originales, producto de investigaciones científicas, que representen una contribución para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Incluye trabajos, productos de

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

investigaciones científicas y reflexiones teóricas que por su relevancia, ameriten publicarse, y de esta forma contribuya a visibilizar la producción intelectual en las áreas de la educación y ciencias sociales.

Alcance

La **Revista Scientific**, está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y a la audiencia académica en sus diferentes niveles (Inicial, Básica, Universitaria), así como también, a la comunidad científica en general y demás personas involucradas en el hecho educativo.

Con el fin de mantener la calidad de la publicación y la imparcialidad y ética de la misma, los artículos o ensayos recibidos, son evaluados por dos revisores externos (*peer-review*) considerados expertos en la temática por la **Revista Scientific: revista arbitrada multidisciplinaria de investigación socio educativa**, que acredita como tales a aquellos colaboradores seleccionados, teniendo lugar una revisión de doble ciego, (autor/es-evaluadores). En caso de discrepancia, se recurrirá a una tercera evaluación, igualmente en un proceso de doble ciego y siguiendo las normas de publicación de la revista. Los evaluadores actuarán bajo los criterios de competencia, confidencialidad, imparcialidad y honestidad, diligencia, respeto y cortesía.

La **Revista Scientific** se encuentra indizada en el Sistema de Información Científica **REDALYC** (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), impulsada por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); en **LATINDEX** (Directorio - Catálogo v2.0), Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en la base de datos de **INDEX COPERNICUS** (ICI Journals Master List); en **CLASE**, base de datos bibliográfica de revistas

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

de ciencias sociales y humanidades de la UNAM; forma parte de **DOAJ**, Directorio de revistas de acceso abierto; en **DIALNET** (Fundación Dialnet), Universidad de la Rioja; pertenece a la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal; en **ERIH PLUS**, Índice de referencia europeo para las humanidades y las ciencias sociales; indexada en **REVENCYT**, Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología de la Universidad de los Andes (ULA); en **MIAR**, Matriz de Información para el Análisis de Revistas de la Universidad de Barcelona; en **OAJI**, Índice de revistas académicas abiertas; en **Crossref**, agencia oficial de registro de identificador de objetos digitales (DOI) de la Fundación DOI Internacional; en **ACTUALIDAD IBEROAMERICANA**, Índice de Revistas del Centro de Información Tecnológica (CIT); en **BASE** (Bielefeld Academic Search Engine), de la Biblioteca de la Universidad de Bielefeld; en la Colección **CLACSO-REDALYC**, de la Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe; en **BIBLAT**, Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social; en **EZB** (Electronic Journals Library), Biblioteca de Revistas Electrónicas de la Universidad de Ratisbona; en la Base de Datos de revistas **OEI-CREDI**, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; en **ROAD**, Directorio de recursos académicos de acceso abierto (ISSN International Centre); y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

****La revista se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2542-2987) en idioma español. Cada artículo se identifica con un [DOI \(Digital Object Identifier System\)](#). Todos los artículos en versión on-line, son accesibles digitalmente a texto completo y de forma gratuita para la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.***

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Presentaciones en línea

¿Ya tiene un nombre de usuario y contraseña para la Revista Científic?

[Ir a Iniciar Sesión](#)

¿Necesita un nombre de usuario y contraseña?

[Ir a Registro](#)

***Se requiere el registro y el inicio de sesión para enviar artículos en línea y para verificar el estado de las presentaciones actuales.**

NORMAS GENERALES DE PUBLICACIÓN

(Actualizadas al 28 de mayo del 2021)

Directrices para autores/as

El Comité Académico Editorial de la **Revista Científic**, ha establecido las siguientes **normas para los artículos que serán sometidos al arbitraje para su publicación**.

La revista acepta revisar artículos científicos relacionados con el enfoque y el alcance de la revista.

Sección Investigación

- Los trabajos enviados deben ser Artículos de investigación científica originales e inéditos, resultado o avances de un proceso de investigación o de una reflexión teórica profunda que constituya un aporte significativo al desarrollo del conocimiento en el área humanística, educativa, gerencial y tecnológica.
- Adicionalmente, la última sección de la revista está destinada a la publicación de contribuciones y ensayos sobre temas vinculados al área académica o social.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Lista de comprobación para la preparación de envíos

1. Como parte del proceso de envío, se requiere que los autores verifiquen el cumplimiento de presentación con todos los elementos siguientes:

- 1.1. Para la presentación de manuscritos, se exige que todo artículo sea **original e inédito** y que no esté postulado simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales para su publicación, ni en español ni en ningún otro idioma, hasta que se tome una decisión final (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los **Comentarios para el editor/a**).
- 1.2. El archivo de envío está en formato: Microsoft Word (*.doc, *.docx), OpenOffice (*.odt), o formato de texto enriquecido (*.rtf).
- 1.3. Se ha utilizado la **plantilla** proporcionada por la **Revista Científica** para enviar la presentación (plantilla para [Artículos](#); plantilla para [Ensayos](#)).
- 1.4. El manuscrito cuenta con un Título en **letra Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos; Centrado**; en **ortografía normalizada** (no se aceptan los que estén en mayúsculas) y **negrita** (máximo 15 palabras). Este debe ser conciso, fácil de entender y corresponder estrictamente a lo que se presenta en el Artículo.
- 1.5. El nombre del autor o de los autores debe aparecer justificado al margen derecho de la página. Debe incluirse los siguientes datos para cada autor, de manera completa: nombres y apellidos, afiliación institucional (sin abreviaciones), correo electrónico (en minúscula), ubicación geográfica (ciudad, país) y registro **ORCID** (<https://orcid.org>).
- 1.6. El resumen tendrá como **máximo 200 palabras** (en español y en inglés).
- 1.7. Las **palabras clave** deben ser entre **tres y cinco**, separadas utilizando el signo ortográfico y de puntuación, **punto y coma “;”** y en minúsculas, entre ellas pueden incluirse frases cortas que describan tópicos

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

significativos del manuscrito (utilizando para ello los términos del [Tesauro de la UNESCO](#) por área de conocimiento).

- 1.8. Utilice el **Código de clasificación** ofrecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cual es una [Nomenclatura Internacional](#) para los campos de Ciencia y Tecnología, como sistema de clasificación del conocimiento constituido en un árbol ontológico elemental que permite gestionar la información de los proyectos de investigación y desarrollo. Señale el código de clasificación (6 dígitos) y la identificación de la clasificación correspondiente. Ej: 5802.04 - Niveles y temas de educación.
- 1.9. El manuscrito se remitirá en **tamaño carta**, por una sola cara, el texto **tendrá interlineado de 1,5**; se utilizará el tipo de **letra Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos**; se utiliza **márgenes: 4 cm (superior e izquierdo) y 3 cm (inferior y derecho)** y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- 1.10. Las secciones del artículo deberán estar organizadas utilizando el sistema decimal: Ej.: **1.** Introducción, **2.** Teoría y conceptos, **2.1.** Sistema integrado, **2.2.** Teorías de contingencias, **3.** Metodología, etc.
- 1.11. Las expresiones en idioma distinto al español, deberán presentarse en *letra cursiva* y **no deberán superarlas veinticinco (25) palabras en todo el artículo.**
- 1.12. Cuando se utilicen acrónimos, en el nombre correspondiente deberá escribirse *inextenso* la primera vez que aparezca, seguido del acrónimo entre paréntesis.
- 1.13. Las **citas y referencias** cumplen con los criterios establecidos en las [Normas APA](#) para autores de la revista.
- 1.14. Siempre que sea posible, **se proporcionarán direcciones URL** para

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, ISSN: 2542-2987, ISNI: 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative**: #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

las referencias. **(Los links o hipervínculos deben funcionar correctamente y contener la información citada).**

- 1.15. El autor(a) o los autores(as) deberá incluir al final del trabajo **una breve reseña de la trayectoria profesional del autor**, la cual **no debe exceder las 100 palabras**, con **foto digitalizada en formato de alta definición *.PNG o *.JPG**, en fondo blanco tipo carnet a color, que incluya: nombres y apellidos completos, correo electrónico, ciudad, país y fecha de nacimiento.
- 1.16. El texto **se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos** resumidos en las [Directrices del autor/a](#), que aparecen en [Acerca de](#) la revista.
- 1.17. El autor ha seguido las instrucciones incluidas en la sección [Garantizar una revisión por pares ciegos](#).
- 1.18. Ya realizado los ajustes necesarios de su artículo o ensayo, proceda a enviar: la [Carta de Originalidad](#), la [Carta de Cesión de Derechos](#) llenadas y firmadas, la [Declaración de conflicto de interés](#), la [Hoja de vida](#) del/los autor/es y coautor/es del manuscrito, la **imagen digital del documento nacional de identidad** (a color) y el documento adaptado a la plantilla de la **Revista Científica**, **cumpliendo con las [Directrices del autor/a](#)**. **(En caso de Programa o Proyecto, se debe llenar el [Formato de Declaración de programa o proyecto](#)).**
2. La revista no cobra a los autores por enviar artículos, ni por publicarlos una vez aceptados. Tampoco a los lectores por acceder a sus contenidos.
3. He leído y acepto las [responsabilidades del autor](#) que garantizan los principios éticos de la publicación científica.
4. El autor(a) o los autores(as), declara no violar ningún asunto ético **(como plagio o autoplagio, autoría ficticia, manipulación de datos, publicación duplicada, publicación fragmentada o copia de material de terceros sin**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

autorización).

5. Todos los autores y sus metadatos **se incluirán durante el proceso de envío**. También declaro, como responsable de la presentación, que este documento no tiene más autores. **(En el proceso de edición no se pueden agregar más autores)**.

**La revista no es responsable de los autores omitidos durante el proceso de envío.*

6. Debe entenderse que, a lo largo del proceso de revisión, **está prohibido que la contribución siga un proceso de revisión paralelo en otra revista**.

7. **Los textos que no cumplan con los lineamientos** de las presentes orientaciones **serán rechazados** sin que medie ninguna evaluación académica. Se notificará a los autores el motivo del rechazo, y éstos podrán reenviar el texto, una vez que hayan realizado los cambios pertinentes para adecuarlo a los términos de las presentes orientaciones.

Extensión, formato y estructura

- El artículo/ensayo tendrá una extensión **mínima de diez (10) y máxima de veinte (20) páginas** escritas, incluyendo las notas, cuadros y referencias.
- Cuando se requiera el apoyo de **gráficos, tablas, cuadros, fotos o mapas, sin excederse de dos**, el autor deberá enviarlo por internet al correo electrónico señalado anteriormente, (sin impórtalos desde Word; los gráficos, tablas y cuadros en el formato original y las fotos o mapas, en formato ***.PNG** o ***.JPG**, manteniendo la estructura del documento) e indicando el lugar y la página donde serán colocados, o si estos van a ser incluidos como anexo o apéndice del artículo. En cualquier caso, deberán ser de calidad suficiente y legible como para permitir su óptima reproducción.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Aspectos que debe contener el artículo

- **Resumen:** Los trabajos llevarán un resumen en **español e inglés (abstract)**, de tipo informativo, donde se plantee el problema estudiado, el objetivo, los métodos usados y los principales resultados y conclusiones, con una extensión no mayor de (200) palabras y en un sólo párrafo **a un solo espacio**. Debajo de ambos resúmenes y en el idioma respectivo, se deben indicar no menos de tres descriptores **(03) o palabras clave y un máximo de (5) palabras clave** del artículo/ensayo (utilizando para ello los términos del [Tesauro de la UNESCO](#) por área de conocimiento).
- **El Abstract debe ser una traducción coherente, no producto de un traductor de internet.*
- **Introducción:** Debe contener el planteamiento claro y sencillo del problema, las referencias previas de abordaje de este, las posibles interrogantes y suposiciones que orientaron el trabajo, objetivo y el enfoque que el autor empleó.
- **Cuerpo (teoría y conceptos, metodología, análisis de resultados y discusión):** En esta sección se describe como se hizo el trabajo. Las actividades, materiales y procedimientos que se utilizaron o realizaron, se incorporan en la narración a medida que se explica el procedimiento seguido. En forma general, la secuencia para presentar los detalles podría ser: definición de la metodología, objeto y sujeto de estudio, procedimiento y forma de recolectar y analizar los resultados.
- **Conclusiones:** Aquí el autor extrae y formula con precisión las conclusiones a las que llegó en la discusión, pero sin exponer las razones que le permitieron llegar a ellas. Si el trabajo así lo permite, se pueden plantear recomendaciones. Al leer esta sección, cualquier persona puede conocer rápidamente los hallazgos obtenidos durante la investigación. Esta sección puede escribirse aparte o incorporarse en

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

la discusión. También, según el criterio del autor, puede omitirse.

**No se harán conclusiones prematuras de trabajos todavía en curso.*

- **Referencias:** Las referencias deberán ajustarse a las [normas del sistema APA](#) (American Psychological Association), siguiendo las pautas que a continuación se señalan de manera general: Primer apellido, Inicial del primer Nombre. (año). **Título del artículo en negrita.** Ciudad y País donde se editó: Nombre de la Editorial, páginas primera y última, págs. xx-xx. **(Los links o hipervínculos deben funcionar correctamente y contener la información citada).**

Todo artículo debe contar con **Introducción, Metodología, Resultados, Conclusiones y Referencias.*

Todo ensayo debe contar con **Introducción, Desarrollo, Conclusiones y Referencias.*

Aceptación de originales

- Todos los textos propuestos serán sometidos a una revisión preliminar por parte de la **Comisión Editorial**, la cual determinará si cumplen con los lineamientos aquí señalados; igualmente, se someterán al sistema anti-plagio por medio del programa **Turnitin**, sólo aquellos textos que satisfagan las normas establecidas y cumplan con el 90% de originalidad, serán remitidos a los árbitros para los dictámenes correspondientes. En caso contrario, serán devueltos a los autores con los señalamientos pertinentes para que puedan hacer las adecuaciones necesarias y enviar de nueva cuenta su colaboración.

***Parágrafo:** Los artículos o ensayos que no cumplan con los [Criterios de valoración del porcentaje de similitud de contenido](#) y que posean (40%) o más de similitud en contraste con otros documentos, serán motivo de anulación inmediata.

- Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y de contenido, y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

en cada número. El envío de cualquier colaboración a la revista, implica no solo la aceptación de lo establecido en este documento, sino también la autorización del Comité Académico Editorial de la **Revista Scientific** para incluirlo en su página electrónica.

- Los textos propuestos que cumplan con las orientaciones anteriores serán remitidos, para su dictamen o arbitraje, a dos dictaminadores o árbitros externos, con el [sistema de doble ciego](#): el dictaminador no tendrá conocimiento de la identidad del autor y viceversa.
- Los trabajos aceptados con observaciones serán devueltos a sus autores, quienes deberán incorporar las modificaciones señaladas, las cuales serán verificadas por el Comité Editorial.
- Cada autor(a) o los autores(as) recibirán un ejemplar en formato PDF del número de la revista en el que se publique su artículo o ensayo, conjuntamente con la Constancia de Publicación.
- Los artículos que obtengan un dictamen favorable podrán ser calendarizados para su próxima publicación en cuanto se emita la Carta de aceptación y publicación (La presentación debe cumplir con las fases señaladas en el [Proceso de edición y publicación](#): 1. Cola de envíos; 2. Revisión del envío; 3. Edición del envío; 4. Gestión del número; y 5. Publicación).

Criterios de dictaminación

- Los dictaminadores serán investigadores y académicos Internacionales, con estudios de Maestría o Doctorado, de reconocido prestigio cuyas líneas de trabajo coincidan con el tema abordado en cada texto. **En todo momento se conserva el anonimato de evaluadores y autores.**
- Se garantiza que los revisores no tienen ninguna relación con el autor

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**
Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361
 Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921
 Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173
 Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>
 e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

o con la institución a la que pertenece.

Los criterios de evaluación sugeridos a los dictaminadores serán los siguientes:

- **Atención a su contenido.** Considerar la originalidad, el rigor, el interés y la actualidad de los planteamientos, con un máximo de (5) años de los documentos utilizados, así como su pertinencia para el campo de la educación.
- **Atención a la estructura general del trabajo.** La exposición se debe hacer con una **lógica coherente** y que logre su **cohesión analítica**.
- **Atención a la redacción.** Calidad expositiva, **cuidado en la redacción y la ortografía**.

El dictamen final podrá ser:

1. **Publicable con correcciones de fondo.** En este caso se le indicará al autor qué modificaciones profundas deberá hacerle al trabajo para poder publicarlo en la revista. El autor(a) o los autores(as) tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
2. **Publicable con revisión.** En este caso se le informará al autor(a) o los autores(as) si el trabajo necesita modificaciones menores, las que se indicarán con exactitud. El autor tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
3. **Publicable sin objeciones.** El texto pasará automáticamente a ser

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

calendarizado para su publicación en la revista.

4. **No es publicable.** Aquí el dictaminador expondrá claramente las razones por las cuales considera que el texto no puede ser publicado. Los artículos o ensayos que sean considerados como **NO PUBLICABLES**, por el Comité Académico Editorial o en su caso la máxima autoridad del área requirente de la **Revista Científic**, no hará ajustes y acuerdos de ningún tipo.

**La resolución de los dictaminadores es inapelable.*

Tiempo estimado de Publicación

**El tiempo que transcurre entre la recepción del artículo y la primera respuesta de los árbitros, es de un (1) mes a dos (2) meses; y el tiempo entre la recepción y el tiempo que se estima para su publicación, es de tres (3) meses a seis (6) meses. Una vez que el artículo es finalmente aceptado se les envía a los autores una carta de aceptación de su artículo con la fecha en la que se publicará.*

- Los fascículos de la **Revista Científic**, se publican de forma periódica (trimestralmente) el día 05 (hábil) del mes de febrero, mayo, agosto y noviembre de cada año.

Ética de Publicación y Declaración de Negligencia

- La **Revista Científic**, se dedica a la publicación de artículos bajo los más altos estándares de [calidad y ética](#). Mantenemos estos estándares de comportamiento ético en todas las etapas de publicación y con todos los miembros de nuestra revista, entre ellos: el autor, el editor de la revista, el revisor y la editorial.

**El plagio o cualquier otro comportamiento no ético está estrictamente prohibido.*

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Declaración de Acceso Abierto (Open Access)

- La **Revista Científic**, provee [acceso libre inmediato](#) a su contenido bajo el principio de poner a disposición del público de manera gratuita, la investigación y reflexión teórica, favoreciendo de esta manera el intercambio de conocimientos a través de la **revista**.

**La revista se encuentra incluida en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ.*

Políticas de Preservación Digital

- El **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**, patrocinador de la **Revista Científic**, a través de métodos de [preservación digital](#), asegura el contenido intelectual de los documentos electrónicos de archivo, por largos periodos de tiempo, manteniendo sus atributos como integridad, autenticidad, inalterabilidad, originalidad, fiabilidad y accesibilidad.

Sobre la Licencia Creative Commons (CC)

- Los usuarios pueden mezclar, transformar y crear a partir del contenido de nuestra publicación para fines no comerciales, bajo la condición de que toda obra derivada de la publicación original sea distribuida bajo la misma licencia [CC-BY-NC-SA](#).
- El **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A.**, deberá ser claramente identificado como propietario de la **Revista Científic** y de los derechos de autor de la publicación original.
- Toda obra derivada, deberá publicarse y distribuirse bajo la misma licencia de acceso abierto **CC-BY-NC-SA** que se otorga en la publicación original.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

- En todo sentido, es obligatorio respetar y mencionar el crédito que corresponde en cualquier utilización que se haga de los artículos o ensayos de la revista.
- Queda enteramente prohibido, emplear los artículos o ensayos de la revista, para publicarse a través de otro medio editorial o en su caso en otro idioma.
- Cualquier utilización comercial del contenido de nuestra publicación necesitará la autorización previa y por escrito del Editor.

*La **Revista Científic** se publica bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

Aportes administrativos para la publicación

- Publicar en la **Revista Científic**, no involucra costos para el autor(a) o los autores(as) que someten a consideración sus trabajos (la revista se financia con el aporte del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**). El manuscrito debe ser enviado al correo electrónico: indtec.ca@gmail.com, junto con los documentos solicitados al autor (tales como; la [Carta de Originalidad](#), la [Carta de Cesión de Derechos](#) llenadas y firmadas, la [Declaración de conflicto de interés](#), la [Hoja de vida](#) del/los autor/es y coautor/es del manuscrito, la imagen digital del documento nacional de identidad (a color) y el Artículo o Ensayo adaptado a la plantilla de la **Revista Científic**, cumpliendo con las [Directrices del autor/a](#). (En caso de Programa o Proyecto, se debe llenar el [Formato de Declaración de programa o proyecto](#)).
- La **Revista Científic**, es una revista de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores, que favorece la reutilización y el autoarchivado de sus artículos en bases de datos, repositorios,

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, ISSN: 2542-2987, ISNI: 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative**: #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

directorios y sistemas de información internacionales, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. Esto quiere decir, que la revista no cobra a los autores por enviar artículos, ni por publicarlos una vez aceptados. Tampoco a los lectores por acceder a sus contenidos. **(De acuerdo con decisión asumida por la directiva del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A., en fecha 01 de abril del año 2019).**

Formatos complementarios para el sometimiento de artículos

Para completar la documentación para sometimiento del artículo, se deben descargar los siguientes formatos que deben ser enviados completa y correctamente diligenciados a través de la plataforma **Open Journal Systems (OJS)** de la revista, siguiendo los pasos dados en la [Lista de comprobación para la preparación de envíos](#). Adicionalmente, a través del correo de la revista indtec.ca@gmail.com.

- [Formato Carta de Originalidad](#)
- [Formato Carta de Cesión de Derechos](#)
- [Formato Declaración de conflicto de Intereses](#)
- [Formato Hoja de vida autores](#)
- [Formato Declaración de programa o proyecto](#)
- [Formato Lista de revisión para sometimiento del artículo](#)
- [Normas APA para autores de la revista](#)

Aviso de derechos de autor/a

- El Autor o los Autores, cede (ceden) los derechos de publicación al **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**, para que reproduzca, edite, publique, distribuya y ponga a disposición a través de intranets, internet o CD

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

dicha obra, sin limitación alguna de forma o tiempo y con la obligación expresa de respetar y mencionar el crédito que les corresponde en cualquier utilización que se haga de la misma. (El artículo no puede aparecer en ningún medio masivo de comunicación sin la autorización expresa del INDTEC).

- Los autores aceptan los términos de este [Aviso de derechos de autor](#), que se aplicará a este envío siempre y cuando sea publicado por la revista.

****Las Opiniones emitidas en los artículos firmados, comprometen exclusivamente a sus Autores.***

Declaración de privacidad

- Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos a través de la plataforma Open Journal Systems de la Revista Científic, se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

****Solo recopilaremos datos necesarios para la publicación de artículos o ensayos en la revista, obtenidos por medios legales y justos.***

Atentamente,
INSTITUTO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
TECNOLÓGICO EDUCATIVO INDTEC, C.A.
Registro: 295-14548 / RIF: J-40825443-3

Revista Científic
pp. BA2016000002 ISSN: 2542-2987

Comité Académico Editorial



Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

P.D. Para más información consulte: www.scientific.com.ve

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com



La **Revista Scientific**, se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

REVISTA



Red ^{Capítulo Ecuador} INDTEC
Scientific
Edición Regular 2024

SciELO



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

La educación es el arte de hacer visibles
las cosas invisibles
Jean-François Lyotard (1924 - 1998)



CREATED
BY HUMAN



REAL
CONTENT

Registered Creativity Declaration 2503141158978

VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA

