

Eje 10

Calidad en educación
superior: formación
docente y currículo



De voluntarios a agentes de cambio: redefiniendo la formación docente

From Volunteers to changemakers: Redefining Teacher Education

María del R. Rivas-Plata Álvarez¹

Mariela Hortencia Mauricio-Gil²

Tania del C. Galindo-Gonzales³

Resumen

El programa de voluntariado TAMBO, desarrollado por la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), redefine la educación como una herramienta transformadora para el cambio social. Inspirado en las teorías de Freire, Vygotsky y Bronfenbrenner, y alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Proyecto Educativo Nacional (PEN 2036), TAMBO adopta un enfoque participativo y territorial que promueve la integración de estudiantes, familias y comunidades. Mediante una metodología por fases, el programa aborda desafíos como la deserción escolar, fortaleciendo habilidades comunicativas y lógico-matemáticas, y fomenta la inclusión socioemocional y el liderazgo docente. Desde su implementación, TAMBO ha beneficiado a comunidades de los distritos de Surquillo, Barranco, San Borja, y zonas alejadas como Manchay, Chilca y Cerro Azul, demostrando su impacto como modelo replicable y sostenible que transforma personas y contribuye al desarrollo educativo y social.

Palabras clave: competencias pedagógicas, deserción escolar, metodología participativa, transformación social, voluntariado.

Abstract

The TAMBO program, developed by the Faculty of Education at Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), redefines education as a transformative tool for social change. Inspired by the theories of Freire, Vygotsky, and Bronfenbrenner, and aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs) and the National Education Plan 2036, TAMBO adopts a participatory and territorial approach that promotes the integration of students, families, and communities. Through a phased methodology, the program addresses challenges such as school dropout, strengthens communication and mathematical skills, and fosters socio-emotional inclusion and teacher leadership. Since its implementation, TAMBO has benefited communities in Surquillo, Barranco, San Borja, and remote areas such as Manchay, Chilca, and Cerro Azul, demonstrating its impact as a replicable and sustainable model that transforms individual lives and contributes to educational and social development.

Keywords: Pedagogical competencies, School dropout, Participatory methodology, Social transformation, Volunteering.

¹ Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú, maria.rivas.plata.a@upch.pe, <https://orcid.org/0000-0003-2797-3892>

² Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú, mariela.mauricio.g@upch.pe, <https://orcid.org/0000-0002-1269-6426>

³ Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú, tania.galindo@upch.pe, <https://orcid.org/0000-0002-5798-2207>

1. Introducción

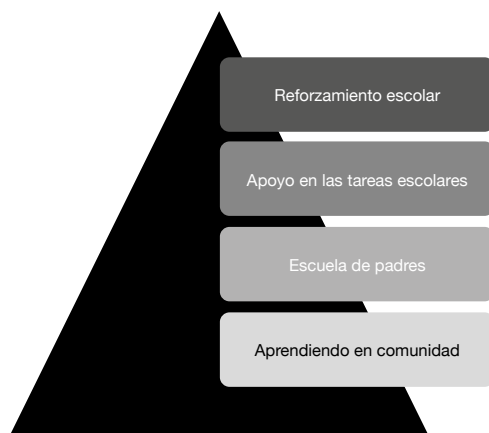
En un contexto donde los desafíos educativos se intensificaron por los efectos de la pandemia del Covid-19, el voluntariado TAMBO emergió como una propuesta transformadora que viene a redefinir la educación como motor clave para el cambio social. TAMBO fue desarrollado por la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), y se caracteriza por un enfoque innovador que combina voluntariado, pedagogía contemporánea y un compromiso profundo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Proyecto Educativo Nacional al 2036.

Comprende cuatro estrategias lúdico-recreativas que se articulan una con otra en diferentes fases:

- Refuerzo escolar
- Apoyo en tareas escolares
- Escuela de padres
- Aprendo en comunidad.

Esta iniciativa no solo busca mitigar las consecuencias de la deserción escolar, producto de la pandemia, sino también sentar las bases para una educación inclusiva, equitativa y sostenible. El programa TAMBO se destaca por su enfoque participativo y territorial. Ha sido diseñado para integrar a estudiantes, familias y comunidades en un esfuerzo conjunto por construir un sistema educativo más justo y solidario. Inspirado en los principios pedagógicos de Paulo Freire, Lev Vygotsky y Urie Bronfenbrenner, este modelo adopta una metodología estructurada en fases.

Figura 1
Las cuatro estrategias lúdico-recreativas



Nota: Elaboración propia

Se instala en las municipalidades, logrando incorporar al gobierno local y conformar una triada: municipio, academia y comunidad en favor de niños afectados por la deserción escolar, mediante actividades lideradas por voluntarios y docentes que promueven el aprendizaje colaborativo.

Una de las características más destacadas de TAMBO es su capacidad para transformar a los futuros docentes en líderes educativos y agentes de cambio. Al ofrecerles una inmersión temprana en contextos educativos no formales, el programa no solo fortalece las competencias pedagógicas de los estudiantes de Educación, sino que también cultiva habilidades blandas esenciales para la carrera (liderazgo, creatividad, empatía). Estas competencias son fundamentales para enfrentar los retos educativos del siglo XXI y están alineadas con el 4.º objetivo ODS, que busca garantizar una educación de calidad para todos, y el ODS 17, que promueve alianzas estratégicas para el desarrollo sostenible.

El impacto de TAMBO no se limita a los estudiantes y docentes. Este programa ha logrado generar un cambio significativo en diversas localidades: Surquillo, Barranco, San Borja, Manchay, Chilca, Cerro Azul, demostrando capacidad para adaptarse a distintos contextos y necesidades. Su metodología flexible y su enfoque en la colaboración intersectorial lo posicionan como un modelo replicable y sostenible que trasciende las aulas de Educación Superior y fomenta el desarrollo social y educativo en diversas realidades.

En esencia, TAMBO es mucho más que un programa de voluntariado: es un laboratorio vivo de aprendizaje y transformación social, ya que integra teoría y práctica, combinadas con un compromiso hacia los principios de inclusión y equidad, que inspira a docentes, estudiantes y comunidad para asumir un rol activo en la construcción de un futuro educativo más prometedor. A través de su enfoque innovador, TAMBO redefine la enseñanza, convirtiéndola en un ejercicio de ciudadanía activa y responsabilidad social, que no solo transforma las vidas de las personas, sino que también fortalece el tejido social de las comunidades atendidas.

2. Metodología

El voluntariado TAMBO adopta una metodología transformadora combinando teorías pedagógicas contemporáneas con los principios de los ODS., los objetivos educativos al 2023 y las directrices del Proyecto Educativo Nacional al 2036. Este enfoque integral posiciona a la educación como una herramienta clave para el cambio social y el desarrollo sostenible, fomentando una ciudadanía activa y una transformación estructural en las comunidades.

TAMBO se inspira en los planteamientos de Paulo Freire, quien destaca que la educación debe ser un acto de libertad que permita a los individuos reflexionar críticamente y transformar su realidad. TAMBO promueve un enfoque participativo, territorial, orientado a la ciudadanía (Freire, 1970). Este enfoque integra a estudiantes, familias y comunidades, generando un impacto significativo para la Educación Básica y Superior.

Siguiendo a Lev Vygotsky, quien resaltó la interacción social como motor del desarrollo cognitivo, el voluntariado implementa un diseño por fases que asegura una intervención progresiva (Vygotsky, 1978). En la primera fase, se desarrolla la estrategia de reforzamiento

escolar, enfocado en mejorar las capacidades comunicativas y lógico-matemáticas de niños que desertaron de la escuela durante la pandemia. Posteriormente, TAMBO incluye apoyo personalizado para tareas escolares y sesiones de formación para padres, fortaleciendo la integración familiar y el rol activo de la comunidad.

TAMBO se alinea con los postulados de Bronfenbrenner, quien subraya la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo humano, y con John Dewey, quien defendió la conexión entre educación, práctica y experiencia (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 1938). Este modelo promueve la formación de futuros docentes como líderes educativos capaces de liderar con empatía y creatividad, fieles a los principios del ODS 4 y el ODS 17.

La metodología de TAMBO trasciende las aulas, pues considera el acto de enseñar como un ejercicio de responsabilidad social que motiva a estudiantes, docentes y a la comunidad a construir un futuro más inclusivo, equitativo y sostenible

3. Resultados

El voluntariado TAMBO ha demostrado ser un catalizador de transformación educativa con resultados significativos tanto a nivel local como nacional. Desde su implementación, TAMBO ha atendido a niños en situación de abandono escolar, logrando su reintegración al sistema educativo mediante actividades académico-recreativas y soporte socioemocional. Estos esfuerzos han mejorado notablemente las habilidades comunicativas y lógico-matemáticas de los participantes, reduciendo brechas de aprendizaje y fomentando su motivación para continuar sus estudios.

El voluntariado ha fortalecido el perfil académico de los voluntarios, ayudándoles a desarrollar competencias clave que favorecen su rendimiento en el ámbito educativo, ya que, al estar en contacto con los niños y padres de familia, les permite aplicar la teoría en situaciones prácticas, lo que les facilita una comprensión más profunda de los conceptos aprendidos.

En el municipio de Surquillo, durante 2022, el programa brindó reforzamiento y tareas escolares a un aproximado de 54 niños en el año. Mientras que con la estrategia «Aprendo en Comunidad» se atendieron a 26 niños. En 2023, estos números aumentaron significativamente, alcanzando a entre 75 y 180 niños en reforzamiento y tareas escolares, y a 41 niños en «Aprendo en Comunidad». Este crecimiento evidencia la eficacia del modelo y la confianza depositada por las comunidades en la iniciativa.

En el municipio de San Borja, la estrategia «Aprendo en Comunidad» logró atender aproximadamente a 27 niños y a sus padres en 2023, con valiosas consecuencias para la población local.

En Barranco, durante el mismo año, las cuatro estrategias del programa atendieron a alrededor de 200 niños. Mientras que en los municipios de Chilca y Cerro Azul, «Aprendo en Comunidad» benefició a aproximadamente 80 estudiantes en las tres localidades. En Manchay, el programa alcanzó a 40 alumnos y apoyó los domingos, fortaleciendo los lazos entre las familias y las comunidades.

Estos resultados reflejan la capacidad del programa TAMBO para adaptarse a distintos contextos y necesidades, consolidándose como una herramienta versátil y escalable. Su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, que promueve una educación inclusiva y de calidad, el ODS 10, que reduce desigualdades, y el ODS 17, que fortalece alianzas estratégicas, asegura su impacto sostenido en las comunidades atendidas.

Además, TAMBO ha transformado el rol de los futuros docentes al ofrecerles una inmersión temprana en contextos educativos no formales. Los voluntarios que participan en el programa son estudiantes de las carreras de Educación y de Psicología; no solo adquieren competencias pedagógicas esenciales, sino que también desarrollan habilidades blandas como liderazgo, creatividad y empatía. Esto los convierte en líderes educativos comprometidos con el bienestar de las generaciones futuras.

En conclusión, los resultados del programa TAMBO resaltan el poder transformador del voluntariado como una herramienta integral para mejorar la educación y promover el desarrollo social. Este modelo inspira a los municipios y gobiernos a invertir en iniciativas similares, consolidando un camino hacia un futuro más equitativo e inclusivo para todos.

4. Discusión y conclusiones

El voluntariado TAMBO evidencia cómo este puede redefinir las bases de la formación docente inicial y la educación inclusiva en contextos de vulnerabilidad. Su diseño participativo y territorial, no solo ha abordado los efectos inmediatos de la pandemia, sino que también ha generado un modelo replicable y adaptable que refuerza la capacidad de respuesta de los municipios frente a desafíos educativos. La experiencia ha demostrado que una intervención educativa integral puede ser el puente entre escuela, familias y gobiernos locales, propiciando un ecosistema de aprendizaje que trasciende las aulas tradicionales.

El voluntariado TAMBO se consolida como un modelo educativo transformador que aborda los desafíos de la deserción escolar y fomenta una educación inclusiva, equitativa y sostenible.

Su metodología participativa y territorial facilita la integración de actores clave, como universidades, municipios y familias, asegurando la sostenibilidad de la propuesta.

Destaca la importancia en la formación docente, promoviendo habilidades pedagógicas, socioemocionales y de liderazgo esenciales para el desarrollo profesional.

Su adhesión a los ODS y a la Agenda 2030 lo posiciona como un modelo replicable, inspirando a gobiernos a invertir en iniciativas educativas intersectoriales que fortalezcan el sistema educativo y garanticen una educación de calidad para todos.

5. Referencias bibliográficas

- Acción por los Niños. (2018). *Voluntariado en el Perú: retos y oportunidades para el desarrollo social*. <https://www.accionporlosninos.org.pe>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

- Consejo Nacional de Educación, (2021). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. <https://r.issu.edu.do/ik>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Muñoz Giraldo, J. F., Quintero Corzo, J., & Munévar Molina, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en formación: un estudio en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1),1-14. <https://r.issu.edu.do/ug>
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Rieckmann, M. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO Publishing. <https://r.issu.edu.do/2d>
- Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 123-146. <https://r.issu.edu.do/Fx>
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Importancia de la gestión de asignaturas de posgrado de manera presencial y a distancia para asegurar la calidad del proceso educativo del Tecnológico Nacional de México, Campus CIIDET

Importance of managing postgraduate subjects in person and remotely to ensure the quality of the educational process of the Tecnológico Nacional de México, CIIDET Campus

Joel Arroyo-Zamora¹

Sonia Amelia Sánchez-Carrillo²

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito destacar que la implementación de un sistema de gestión de la calidad promete establecer puntos de control en el proceso educativo. Con estos puntos de control, se busca asegurar que durante la realización del proceso se apliquen los controles necesarios para garantizar que, una vez concluido dicho proceso, se obtengan los resultados esperados. Para mantener la calidad del proceso educativo en un sistema de gestión de la calidad se establecen las variables, los puntos de control durante el proceso, los responsables de dicho control, las acciones a emprender en caso de una desviación, la temporalidad de las acciones, el seguimiento de

Abstract

The purpose of this work is to highlight that the implementation of a quality management system ensures that control points are established in the educational process, which seek to ensure that during its implementation the established controls are applied to guarantee that Once this process is completed, the expected results are obtained.

To guarantee the quality of the educational process in a quality management system, the variables are established, the control points during the process, those responsible for said control, the actions to be taken if a deviation occurs, the timing of the actions, their monitoring and the expected result.

¹ Tecnológico Nacional de México, Campus CIIDET. México, joel.az@ciidet.tecnm.mx, <https://orcid.org/0009-0006-6573-4728>

² Tecnológico Nacional de México, Campus Ocotlán. México, sonia.sc@ocotlan.tecnm.mx, <https://orcid.org/0009-0005-3862-805X>

las mismas y el resultado esperado. Para lograr el control, se define un procedimiento a seguir de manera puntual en el que se establecen los parámetros de control con el objeto de asegurar la calidad y mejora del proceso educativo.

Palabras clave: parámetros de control, proceso educativo, sistema de gestión de la calidad, variables de control.

To achieve control, a procedure is defined to be followed in a timely manner in which the control parameters are established to ensure the quality and improvement of the educational process.

Keywords: quality management system, educational process, control variables, control parameters.

1. Introducción

A través de la implementación de un sistema de gestión de la calidad se pueden establecer las variables a controlar durante la realización del proceso educativo en el Tecnológico Nacional de México, campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), así como lograr el control de las mismas a través de un seguimiento puntual por parte de los responsables en cada etapa del proceso.

Para llevar a cabo dicho control, se desarrolló un procedimiento relacionado con la gestión de las asignaturas de las materias de posgrado que se imparten de manera presencial y a distancia, en el cual se establecieron el propósito, alcance, políticas de operación, para el seguimiento, descripción de actividades, documentos de referencia, registros de control, glosario y anexos, así como el desarrollo del plan de calidad en el cual se establecen las etapas del proceso educativo, puntos de control, especificación del proceso, registros de calidad, el tratamiento al no cumplimiento de las especificaciones y responsables de llevar a cabo las acciones descritas en dicho plan.

La eficacia de cumplir con los indicadores establecidos para el proceso educativo estará en función del seguimiento, control y acciones que se lleven a cabo en la etapa correspondiente del proceso por parte de los responsables de este, a través de diversas acciones de mejora que se vayan estableciendo e implementando. (Hernández, 2006)

Objetivos

Objetivo general

Elaborar e implementar un procedimiento para la gestión de asignaturas de posgrado de manera presencial y a distancia y un plan de calidad, para el proceso educativo del Tecnológico Nacional de México, campus CIIDET.

Objetivos específicos

1. Determinar las etapas, puntos de control, variables y responsables del proceso educativo.
2. Diseñar un procedimiento para la gestión de asignaturas de posgrado de manera presencial y a distancia del proceso educativo.
3. Elaborar el plan de calidad para la gestión de asignaturas de posgrado de manera presencial y a distancia del proceso educativo.
4. Implementar el procedimiento y el plan de calidad de la gestión de asignaturas de posgrado.
5. Dar seguimiento puntual a las etapas del procedimiento y del plan de calidad del proceso educativo.

2. Metodología

Una cultura de calidad requiere de un largo proceso que inicia con la conciencia de la necesidad de cambio y se desarrolla por medio de un proceso de educación continua. Es por eso por lo que «la calidad empieza con educación y termina con educación», frase de K. Ishikawa, quien sostiene que la calidad ha sido un factor fundamental en la evolución del hombre, ayudado con técnicas, herramientas y modelos que facilitan la estandarización y globalización de la época actual.

La certificación en un sistema de gestión de calidad de acuerdo con la norma ISO 9001:2015 es una decisión estratégica, la cual debe considerar el contexto organizacional, las partes interesadas pertinentes, la gestión de los riesgos, y los procesos para definir las estrategias y acciones a seguir. (Moreno, Peris & González, 2001).

Para dirigir a la organización hacia la mejora de su desempeño, deberán considerarse los siete principios de la gestión de la calidad, descritos en la norma ISO 9001:2015, los cuales se describen a continuación y que son la base para dirigir y operar una organización de manera exitosa: (Norma ISO 9001:2015)

1. Enfoque al cliente.
2. Liderazgo
3. Compromiso de las personas.
4. Enfoque a procesos.
5. Mejora
6. Toma de decisiones basada en la evidencia.
7. Gestión de relaciones.

La gestión de asignaturas de posgrado considera la aplicación sistemática de políticas, procedimientos y prácticas en las actividades de comunicación y consulta, en el establecimiento del contexto organizacional, la identificación, análisis, valoración, tratamiento y seguimiento del control de las salidas no conformes durante la gestión de asignatura, con lo que se asegura la prevención de algún incumplimiento en el desarrollo de la misma, asegurándose la calidad y cumplimiento del proceso educativo.

La norma ISO 9001:2015 establece que la organización debe implementar la producción y provisión del servicio bajo condiciones controladas. (Besterfield, 1995).

Las condiciones controladas deben incluir, cuando sea aplicable:

- a. La disponibilidad de información documentada que defina las características de los productos y/o los servicios o las actividades a desempeñar.
- b. Los resultados a alcanzar, la disponibilidad y el uso de los recursos de seguimiento y medición adecuados.

- c. Las actividades de seguimiento y medición en las etapas apropiadas para verificar que se cumplen los criterios de aceptación para el control de los procesos o sus salidas.
- d. Uso de la infraestructura adecuado para la operación de los procesos.
- e. Designación de personas competentes, incluyendo cualquier calificación requerida.
- f. Validación y revalidación periódica de la capacidad para alcanzar los resultados planificados de los procesos de producción y prestación del servicio.
- g. Implementación de acciones para prevenir los errores humanos.
- h. Implementación de actividades de liberación, posteriores a la entrega.

La metodología que se llevó a cabo para establecer el procedimiento y el plan de calidad que permita asegurar la calidad del proceso educativo en el CIIDET fue la siguiente:

1. Identificar las etapas del proceso de acuerdo con el alcance declarado.
2. Definir las variables a controlar en el proceso.
3. Definir responsables de identificar, controlar y dar seguimiento al incumplimiento de las salidas no conformes.
4. Establecer un diagrama de flujo del procedimiento para el control de las salidas no conformes.
5. Elaborar el procedimiento para la gestión de asignaturas de posgrado.
6. Elaborar el plan de calidad de la gestión de asignaturas de posgrado.
7. Dar a conocer a los involucrados el procedimiento y el plan de calidad.

En la definición de las etapas del proceso educativo se determinan todas las situaciones que de manera directa inciden en el desarrollo del proceso. Se definieron tres etapas:

1. Entrada: para la inscripción y reinscripción al programa educativo.
2. Proceso: para la gestión de asignaturas de manera presencial y a distancia.
3. Salida: para la aprobación de las materias cursadas durante el semestre.

Para cada etapa del proceso las variables y responsables de determinar los puntos y acciones a controlar durante el desarrollo se definieron de la siguiente manera:

1. Inscripción y reinscripción. Entrega completa de la documentación requerida por el Departamento de Servicios Escolares.
2. Gestión de cada asignatura de manera presencial y a distancia. Gestión de los contenidos temáticos del programa de estudios de cada asignatura por parte de los docentes.
3. Aprobación de las materias. Aprobación del total del plan de estudios durante el semestre. Responsables: el estudiante y el Departamento de Servicios Escolares.

La asignación de responsables permitirá que se lleven a cabo las acciones de control para evitar que no se cumpla con los indicadores establecidos.

Se diseñó un diagrama de flujo donde se establecieron las actividades a desarrollar, así como a los responsables de llevar a cabo cada una de las actividades y el seguimiento de estas para el cumplimiento.

De igual manera, se elaboró un procedimiento para la gestión de asignaturas de posgrado, en el cual se establecieron las políticas de operación y la descripción de cada una de las actividades a desarrollar por parte de los responsables, así como un formato para identificar, registrar y controlar las situaciones que durante el proceso pudieran no cumplir con las especificaciones de este.


Una vez que se elaboró el procedimiento, se elaboró el plan de calidad en el cual se establecieron las diferentes etapas de control del proceso educativo, así como las especificaciones de este, los puntos de control y responsables de llevarlas a cabo. Se dio a conocer a los involucrados en el proceso, el procedimiento para la gestión de asignaturas de posgrado de manera presencial y a distancia y el plan de calidad para que fuera implementado en cada uno de los consejos académicos de los diferentes programas que oferta el CIIDET, y obtener de manera eficaz los resultados establecidos.

3. Resultados

Los resultados obtenidos para llevar a cabo la gestión de asignaturas de posgrado de manera presencial y a distancia del proceso educativo para los programas de estudio que se ofertan en el CIIDET fueron:

El **procedimiento de gestión de una asignatura de posgrado de manera presencial y a distancia**, el cual se declaró dentro del sistema de gestión de la calidad del CIIDET y en el que se establecieron los criterios para asegurarse de que el producto que no sea conforme con los requisitos del servicio se identifique y controle para prevenir su uso o entrega no intencionada.

Dicho procedimiento se muestra a continuación:

| | | |
|---|--|-------------------------|
|  | Nombre del documento: | CIIDET-AC-PO-002 |
| | Procedimiento para la gestión de una asignatura de posgrado en la modalidad presencial, no presencial o mixta. | Revisión: 1 |
| | Referencia a la Norma ISO 9001: 2015 | |
| | 6.1, 7.1.3, 7.2, 8.1, 8.2.2, 8.5.1, 8.5.2, 8.5.6, 8.6, 9.1 | Página 1 de 5 |
| | Fecha de autorización: 29 de octubre de 2020 | |

1. Propósito

Realizar el seguimiento académico y administrativo de un programa de asignatura impartido en la modalidad presencial, no presencial o mixta.

2. Alcance

Todos los programas de posgrado impartidos por el CIIDET en la modalidad presencial, no presencial o mixta mediada por computadora. Inicia con la designación de los docentes y finaliza con la evaluación de su desempeño y liberación de actividades.

3. Políticas de operación

- La planeación de actividades de una asignatura se realiza por los docentes que fueron designados para su impartición.
- El seguimiento académico lo realiza el Departamento de Posgrado y los coordinadores.
- El Departamento de Posgrado aplicará los lineamientos académicos y la normatividad correspondiente para solventar las contingencias que se presenten, con el propósito de garantizar el adecuado funcionamiento del programa.
- Cuando sea necesario, podrán participar docentes externos, en tal caso se deberá firmar el acuerdo de colaboración correspondiente.
- En programa presencial, no presencial o mixto, el Departamento de Posgrado, en colaboración con los responsables de la operación de la plataforma tecnológica, son los encargados de coordinar y operar el proceso de evaluación de la asignatura.

Figura 1
Diagrama del procedimiento

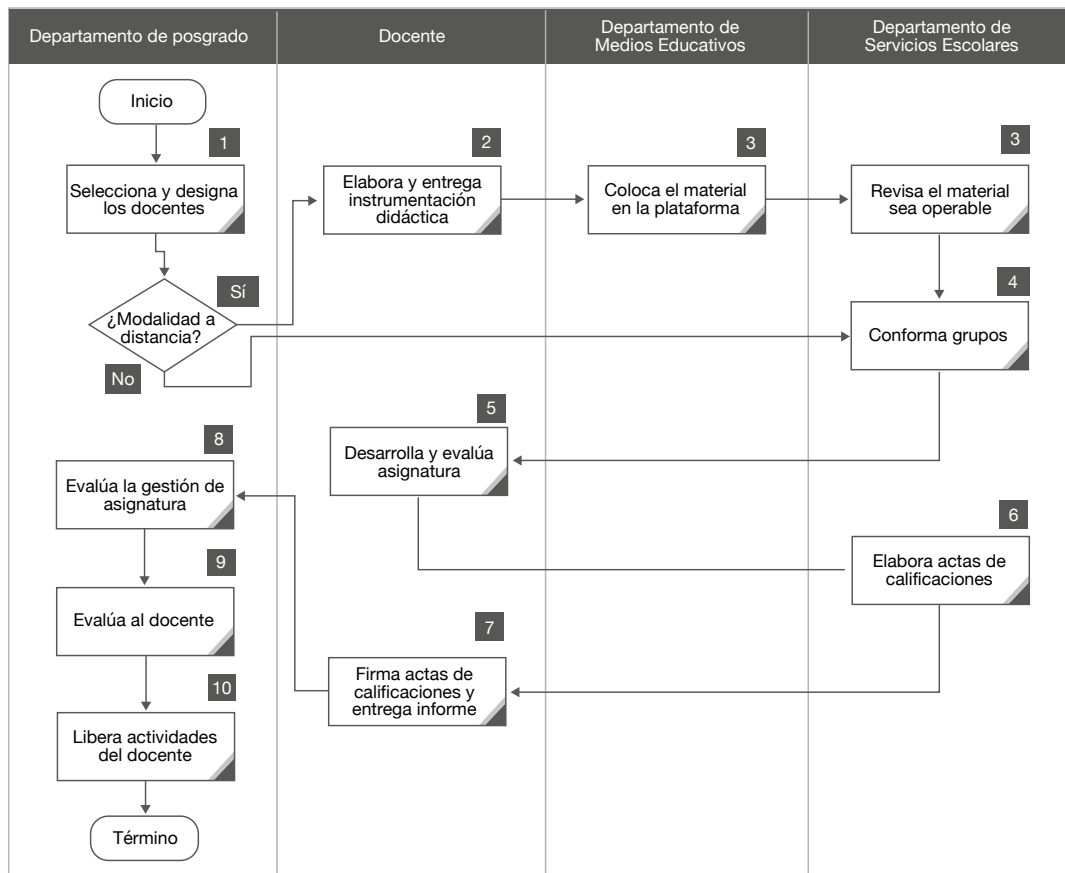


Tabla 1
Descripción del procedimiento

| Secuencia de etapas | Actividad | Responsable |
|--------------------------------|--|-------------------------|
| 1. Selección de docentes | 1.1. Selecciona y elabora oficio de designación de los docentes que impartirán la asignatura con base a su perfil y las necesidades del programa, y le entrega el programa de la asignatura al docente designado. | Coordinador de programa |
| 2. Planeación de la asignatura | 2.1. Requisita el formato de planeación de la asignatura (CIIDET-AC-PO-002-02) y lo entrega al coordinador. 2.2. Elabora/actualiza los materiales de las asignaturas y, en caso de modalidad no presencial, digitaliza el material. | Docente |

(Continuación)

| Secuencia de etapas | Actividad | Responsable |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|
| 3. Conformación de grupos | 3.1 El coordinador conforma grupos según especificaciones del formato (CIIDET-AC-PO-002-01) . | Coordinador de programa |
| | 3.2 El coordinador entrega al Departamento de Servicios Escolares el reporte de grupo conformado (CIIDET-AC-PO-002-01) . | |
| | 3.3 El coordinador verifica que la asignatura esté operable, independiente si la asignatura es de forma presencial, no presencial o mixta. | |
| 4. Desarrolla la asignatura | 4.1 Aplica y da seguimiento a la planeación de la asignatura. | Docente |
| 5. Evaluación docente | 5.1 Envía el instrumento de evaluación docente a los alumnos (CIIDET-AC-PO-002-04) conforme al calendario interno del programa. | Coordinador de programa |
| | 5.2 Procesa información y genera informe de resultados. | |
| | 5.3 Con base en los resultados de la evaluación, entrega informe individual y retroalimenta a los docentes (CIIDET-AC-PO-002-06) . | |
| | 5.4 El coordinador entrega el concentrado de evaluación docente al Departamento de Posgrado (CIIDET-AC-PO-002-07) . | |
| 6. Elabora actas de calificaciones | 6.1 Envía al docente correspondiente las actas de calificaciones al finalizar la asignatura para ser requisitadas por el docente. | Departamento de Servicios Escolares |
| | 6.2 El docente valida las calificaciones con los alumnos para aclaraciones en un plazo máximo de tres días hábiles de haber concluido la asignatura. | |
| | 6.3 Recibe de cada docente el acta de calificaciones debidamente firmada en un plazo máximo de cinco días hábiles. | |
| | 6.4 Elabora la boleta de calificaciones y envía al alumno. | |
| | 6.5 Entrega copia del acta de calificaciones al docente correspondiente. | |
| 7. Entrega de informe final | 7.1 Al finalizar la asignatura, elabora y entrega informe final (CIIDET-AC-PO-002-03 final) conforme al calendario interno del programa. | Docente |
| 8. Cierre de asignatura | 8.1 El coordinador analiza los informes parciales de los docentes; en caso de haber situaciones contingentes, da seguimiento a las mismas. | Coordinador |
| | 8.2 Una vez concluida la asignatura en modalidad no presencial o mixta, el coordinador solicita a los responsables de la plataforma tecnológica el cierre del acceso a la asignatura. | |
| 9. Libera actividades docentes | 9.1 Una vez cubiertos todos los requisitos, extiende la liberación de actividades académicas semestrales (CIIDET-AC-PO-002-05) | Departamento de Posgrado |

Tabla 2
Documentos de referencia

| Documentos |
|---|
| Planes y programas de estudios de los programas de posgrado vigentes. |
| Programa de la asignatura correspondiente. |
| Lineamientos para la operación de estudios de posgrado en el SNIT. |
| Calendario escolar. |
| Calendario interno por programa. |

4. Glosario

Modalidad no presencial:

Se refiere a aquellas asignaturas impartidas a distancia mediadas por computadora, accediendo a la plataforma tecnológica del CIIDET.

Modalidad presencial:

Se refiere a aquellas asignaturas impartidas con la presencia física del docente ante sus estudiantes.

Modalidad mixta:

Se refiere a aquellas asignaturas impartidas con la presencia física del docente en un porcentaje superior al 30 % ante sus estudiantes.

5. Anexos

A continuación, se muestra el plan de calidad del servicio educativo del CIIDET:



Nombre del documento:
Anexo 5. Plan de calidad.

CIIDET-CA-MC-001-05

Revisión: 0

Referencia a la Norma ISO 9001:2015 8.1, 8.7, 9.1.1

Página 10 de 11

Tabla 3
Proceso académico (período escolar)

| Etapa | Puntos de control | Especificación | Documento | Registros de calidad | Tratamiento | Responsable |
|---------|-------------------------------------|---|---|--|--|--|
| Entrada | Requisitos de inscripción | Entrega completa y oportuna de la documentación requerida por el Departamento de Servicios Escolares. | Procedimiento para la inscripción y reinscripción de estudiantes. | Los documentos indicados en el apartado correspondiente al formato contrato con el estudiante. | Identificación de contratos de estudiantes que no se encuentran firmados. Se les notifica que tienen un semestre como tiempo máximo para requisitar su firma. | Jefatura del Departamento de Servicios Escolares |
| | | Entregar original del comprobante de pago. | | | | |
| Proceso | Gestión de asignaturas presenciales | Gestión de los contenidos temáticos del programa de estudios de cada asignatura | Procedimiento para la gestión de una asignatura de posgrado en la modalidad presencial o a distancia. | Programa de la asignatura correspondiente Formato de informe parcial o final del semestre. | Cuando el docente no presente su informe parcial, se le notifica que dispone de 5 días hábiles para presentarlo, y aplica acciones remediales en su planificación del curso. | Jefatura del Departamento de Posgrado |
| | Gestión de asignaturas a distancia | Gestión de los contenidos temáticos del programa de estudios de cada asignatura. | Procedimiento para la gestión de una asignatura de posgrado en la modalidad presencial o a distancia. | Formato de informe parcial o final del semestre. Programa de la asignatura desarrollado y montado en la plataforma tecnológica. | Cuando el docente no presente su informe parcial, se le notifica que dispone de 5 días hábiles para presentarlos y aplica acciones remediales en su planificación del curso. Cuando la asignatura no esté montada en la plataforma, se le solicitará al docente la carpeta digital para subirla en la plataforma. | Jefatura del Departamento de Posgrado |

(Continuación)

| Etapa | Puntos de control | Especificación | Documento | Registros de calidad | Tratamiento | Responsable |
|--------|---|--|--|---|---|--|
| Salida | Aprobación de las materias en el semestre | Aprobación del total de créditos del plan de estudios durante el semestre. | Disposiciones para la operación de estudios de posgrado en el TecNM. | Copia certificada del acta de calificaciones. | Entrega de constancia de calificaciones. Se entrega al estudiante 5 días hábiles antes de la reinscripción o término del programa de posgrado. | Jefatura del Departamento de Servicios Escolares |

En el plan de calidad se muestran las etapas, puntos de control, especificaciones, documentos normativos, registros de calidad, tratamiento de las salidas no conformes y el responsable de atender cada etapa del proceso. El seguimiento puntual permitirá identificar algún incumplimiento a las especificaciones y deberá ser registrado y controlado para llevar a cabo las acciones pertinentes y evitar que, una vez concluido dicho proceso, no se cumpla con las especificaciones del mismo.

4. Discusión y conclusiones

La implementación de un sistema de gestión de calidad de acuerdo con la norma ISO 9001:2015 es una herramienta muy valiosa ya que se definen los procesos que intervienen en el desarrollo de las actividades de una organización. Logrando la estandarización de los diferentes instrumentos y registros que darán como resultado lograr los objetivos y metas institucionales. (Jiménez, 2005).

El seguimiento y control del proceso a través de identificar, registrar y controlar las salidas no conformes, asegura el cumplimiento y la calidad del mismo el cual se verá reflejado en los resultados. El diseño e implementación del procedimiento para el control de las salidas no conformes es un documento de gran importancia en el cual los involucrados dentro del proceso educativo conocen las actividades que tienen que llevar a cabo durante la realización del mismo y pueden corregir, en el momento oportuno, alguna desviación que se pudiera presentar y aplicar las acciones remediales pertinentes asegurando que los resultados finales vayan alineados con los objetivos y metas institucionales.

5. Referencias bibliográficas

Besterfield, D. (1995). *Control de calidad*, Prentice Hall.

Hernández, A. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de Educación Superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad. ¿Exclusión o integración? *Revista del Centro de Investigación*. 7, 51-61.

<http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/240/462>

ISO 9000: (2015). *Sistemas de Gestión de Calidad: Fundamentos y vocabulario*, IMNC.

ISO 9001: (2015). *Sistemas de Gestión de Calidad: Requisitos*, IMNC.

ISO 9004:(2018). *Sistemas de Gestión de la Calidad: Directrices para la mejora del desempeño*, IMNC.

Jiménez, A.R. (2005). *ISO 9000:2000, estrategias para implantar la norma de calidad para la mejora continua*. Limusa

Moreno. M., Peris. F., & González. T. (2001). *Gestión de la calidad y diseño de organizaciones*, Prentice Hall.

Opinión de los empleadores sobre la formación académica de egresados de Educación

Employers' opinions on the academic training of graduates in education

Lucía Herrera-Torres¹

Oswaldo Lorenzo-Quiles²

Resumen

El presente trabajo pretende analizar la opinión de los empleadores sobre la formación académica de egresados de Educación Infantil y Educación Primaria en la ciudad autónoma de Melilla (España). Participaron 20 miembros de equipos directivos de centros educativos y para obtener la información se empleó el «Cuestionario para empleadores de egresados de educación», diseñado por Herrera et al. (2021). Los principales resultados pusieron de manifiesto una mayor valoración de cuestiones como la calidad de la formación docente universitaria del grado, en general, o la formación para el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sin embargo, se valoran en menor medida otras cuestiones, como la formación práctica o la destinada a atender a la diversidad del alumnado.

Palabras clave: educación infantil, educación primaria, egresados, empleadores, formación académica.

Abstract

The aim of this study was to analyze the opinion of employers on the academic training of Early Childhood Education and Primary Education graduates in the autonomous city of Melilla (Spain). Twenty members of educational center management teams participated and, for the collection of information, the Questionnaire for Employers of Education Graduates, designed by Herrera et al. (2021), was used. The main results showed a higher valuation of issues such as the quality of undergraduate university teacher training, in general, or training in the use of Information and Communication Technologies. However, other issues, such as practical training or training to deal with student diversity, were rated less highly.

Keywords: employers, graduates, early childhood education, primary education, academic training.

¹ Universidad de Granada. España, luciaht@ugr.es, <https://orcid.org/0000-0002-5860-1357>

² Universidad de Granada. España, oswaldo@ugr.es, <https://orcid.org/0000-0002-1087-8138>

1. Introducción

La opinión de los empleadores de egresados universitarios es primordial dada la necesidad de conectar la formación universitaria y las exigencias del ámbito laboral, además de conocer sus inquietudes sobre las habilidades y destrezas que los egresados han de poseer (Azevedo et al., 2012; Dadoo & Kuupole, 2017).

Al respecto, los empleadores suelen ser más críticos sobre dichos aspectos, frente a los egresados (Crebert et al., 2004; Jackling & De Lange, 2009; Kavanagh & Drennan, 2008; Saunders & Zuzzel, 2010), poniendo de relieve la prevalencia de ciertas características personales e intelectuales frente a las habilidades o el conocimiento adquirido durante la formación universitaria (Tymon, 2013).

Estudios ya clásicos, como el de González y Wagenaar (2003), hallaron que los empleadores europeos destacaban las competencias vinculadas a la capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios y el compromiso ético. Por su parte, Freire et al. (2013) destacaron las competencias relacionadas con la resolución de problemas y la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.

Ramos (2017), en un estudio desarrollado para la Fundación Europea Sociedad y Educación, puso de manifiesto que los empleadores españoles, de forma similar a los europeos, identifican las siguientes competencias de cara a la inserción profesional: dominio de un segundo idioma, capacidad numérica, capacidad de decisión, planificación y organización, análisis y resolución de problemas, lectura y escritura, adaptación a nuevas situaciones, habilidades informáticas, habilidades comunicativas, capacidades específicas del sector y trabajo en equipo, siendo esta última la más valorada.

En otros contextos, como Malasia, (Cheong et al., 2015), los empleadores consideraban como principales fortalezas de los egresados la familiaridad, la voluntad con el trabajo duro y la preferencia por ellos debido a la reducción de costo en comparación con los profesionales extranjeros. Además, el estudio puso de manifiesto que los universitarios de entidades privadas estaban mejor cualificados que aquellos que se habían formado en universidades públicas.

En un estudio desarrollado en África (Dadoo & Kuupole, 2017), los empleadores no estaban satisfechos con la formación universitaria recibida destinada a la incorporación al ámbito industrial, destacando la necesidad de una formación en habilidades y competencias ajustadas a los requerimientos actuales de empleo del siglo XXI. Resultados similares se hallan en el estudio de Jonbekova (2015), en el Tayikistán postsoviético.

Dentro del ámbito de las Ciencias del Deporte, Baker et al. (2017) vuelven a identificar la sobrevaloración de los egresados sobre sus habilidades y competencias para desempeñar un puesto de trabajo, así como una mayor importancia por parte de los empleadores a que los primeros posean una experiencia laboral previa y la conveniencia de integrar en los planes de estudios prácticas laborales y oportunidades de voluntariado, de forma acorde a las nuevas exigencias de empleo.

En el ámbito de empleadores de educación se encuentran resultados similares. Así, por ejemplo, Herrera et al. (2021) apuntan que estos manifiestan que es necesaria una mayor formación práctica, así como una formación más útil y vinculada a la realidad de las aulas.

En función de lo descrito, el objetivo principal del presente trabajo es conocer la opinión del personal directivo de centros de Educación Infantil y Primaria sobre la formación académica universitaria recibida por el alumnado egresado.

2. Metodología

Participantes

En la ciudad autónoma de Melilla (España) existen 13 centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de carácter público y 3 concertado. Formaron parte del estudio 20 miembros de los equipos directivos de 7 CEIP, 5 de carácter público y 2 de carácter concertado, los cuales se han entendido como empleadores del alumnado egresado de educación. De ellos, el 35 % ocupaba el cargo de director/a, el 30 % jefe/a de estudios y el 35 % secretario/a del CEIP.

La distribución, según el género, fue del 50 % en cada caso. Respecto a la edad media, fue de 49.20 años ($DT = 8.03$). La media de años de experiencia docente se situó en 23.95 años ($DT = 8.71$).

Instrumento

Se empleó el «Cuestionario para empleadores de egresados de educación», diseñado por Herrera et al. (2021). Además de recoger datos sociodemográficos, laborales y académicos de los empleadores, el cuestionario se estructura en cinco bloques. En el presente trabajo empleamos el primer bloque (opinión sobre la formación de grado de los egresados).

La validez de contenido del instrumento se garantizó por sus autores, siguiendo la técnica de juicio de expertos, y la fiabilidad, medida según el índice de consistencia interna alfa de Cronbach, fue de 0.71.

Procedimiento

Para la recogida de información, en primer lugar, se obtuvo el permiso de la Dirección Provincial de Educación y Formación Profesional para contactar con los diferentes centros de Educación Infantil y Primaria de la ciudad. Seguidamente, un grupo de colaboradores visitó cada uno de los centros para explicar los principales objetivos del estudio y solicitar la colaboración de los tres miembros del equipo directivo (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) para contestar a dicho cuestionario. Se informó de los objetivos del estudio y los participantes cumplieron la declaración de consentimiento informado.

3. Resultados

Dado que se partía una muestra pequeña ($n = 20$), se analizó la normalidad de los datos mediante la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*. Se obtuvieron valores de significación de $p < .05$,

por lo que se estimó llevar a cabo pruebas no paramétricas en el análisis estadístico (Osborne, 2012). La Tabla 1 recoge la opinión de los empleadores sobre la formación académica recibida por los egresados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Tabla 1
Opinión de los empleadores sobre la formación académica universitaria

| Valoración de la formación académica de los egresados | Inadecuada | Poco adecuada | Casi adecuada | Adecuada | Chi ² | p |
|--|------------|---------------|---------------|----------|------------------|------|
| Formación teórica | 1 | 4 | 10 | 5 | 6.895 | .075 |
| Formación práctica | 2 | 11 | 7 | 0 | 6.421* | .040 |
| Formación para el desarrollo de habilidades y competencias | 1 | 8 | 10 | 1 | 11.333* | .010 |
| Formación para la planificación y programación de la enseñanza | 3 | 7 | 9 | 1 | 6.895 | .075 |
| Formación para el empleo de diversas metodologías docentes y actividades | 2 | 8 | 10 | 0 | 4.526 | .104 |
| Formación en el uso de distintos criterios e instrumentos de evaluación en el aula | 1 | 7 | 12 | 0 | 8.000* | .018 |
| Formación para relacionarse constructivamente con el alumnado | 1 | 8 | 10 | 1 | 11.497** | .008 |
| Formación para el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula | 1 | 3 | 12 | 4 | 11.497** | .008 |
| Formación para atender a la diversidad del alumnado en un aula | 0 | 16 | 2 | 2 | 22.211*** | .000 |
| Formación para trabajar en equipos de trabajo dentro del centro educativo | 1 | 6 | 10 | 3 | 7.737 | .052 |
| Formación para el análisis y reflexión sobre la propia práctica docente | 2 | 10 | 5 | 3 | 6.053 | .109 |
| Calidad de la formación docente universitaria del grado, en general | 3 | 1 | 13 | 3 | 19.526*** | .000 |
| Nivel de exigencia académica en el grado | 0 | 10 | 7 | 2 | 4.333 | .115 |
| Preparación para la futura inserción profesional | 1 | 8 | 11 | 0 | 7.053* | .029 |

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Además, el 89.5 % de los empleadores consideraba que deberían modificarse los contenidos del plan de estudios del grado, resultando el análisis de frecuencias significativo ($Chi^2 = 11.842$, $p = .001$). Entre las principales razones facilitadas destacaron: ampliar la formación práctica en los centros educativos durante la formación inicial, desarrollar en las

universidades una formación más útil y vinculada a la realidad de las escuelas, una mayor profundización en la formación didáctica, organizativa y pedagógica del alumnado, una formación más profunda en las diferentes especialidades, etc.

Igualmente, el 90 % opinaba que era necesario que el alumnado acreditase, tal y como se exige, un nivel B1 en una lengua extranjera para poder obtener el título de grado ($Chi^2 = 12.800, p = .000$).

4. Discusión y conclusiones

Tradicionalmente se han llevado a cabo estudios en el ámbito universitario donde los protagonistas han sido el profesorado universitario (Herrera, 2014), el alumnado de educación en formación (Herrera et al., 2016, 2021) e incluso egresados (Herrera et al., 2024). El presente trabajo analiza, sin embargo, la opinión de los empleadores sobre la formación académica de los egresados, destacando la formación para el desarrollo de habilidades y competencias, el uso de diferentes criterios e instrumentos de evaluación, relacionarse constructivamente con el alumnado, el uso de las TIC o la calidad de la formación, en general. Menos valoradas son la formación práctica y la destinada a atender a la diversidad del alumnado. El contacto continuado con el mundo laboral de los empleadores se refleja en el hecho de entender que la formación práctica de los egresados no ha sido suficiente. Por otra parte, los avances constantes en las TIC pueden resultar destacables para aquellos que no tuvieron una formación tan amplia en este ámbito (Martínez et al., 2019; Tomé et al., 2019). De hecho, una gran mayoría considera que deberían modificarse los contenidos de los planes de estudio de grado para incluir, sobre todo, más formación práctica vinculada con la realidad de los centros educativos y una mayor especialización, entre ellas, en idiomas.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Este estudio se ha desarrollado en el marco del Grupo de Investigación del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI), *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar* (HUM-742). También ha sido financiado por el Proyecto UGR/Ciudad Autónoma de Melilla 2024 «Análisis de contraste de las competencias profesionales de egresados y profesionales de titulaciones de educación (ACOMEDU)» (MEL-24-UGR24).

6. Referencias bibliográficas

- Azevedo, A., Apfelthaler, G., & Hurst, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 10(1), 12-28.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.02.002>
- Baker, C., Loughren, E. A., Dickson, T., Goudas, M., Crone, D., Kudlacek, M., Petr, M., Petrova, L., Pichot, L., Frery, J. C., Benoit, A., Knobé, S., Schröder, J., Valero, A., De la Cruz, E., López-Bachero, M., Villarejo, D., Serrejón, F., Mortiboys, C., Sparks, T., & Tassell, R. (2017). Sports graduate capabilities and

- competencies: a comparison of graduate and employer perceptions in six EU countries. *European Journal for Sport and Society*, 14(2), 95-116. <https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1318105>
- Cheong, K., Hill, C., Fernández-Chung, R., & Leong, Y. (2015). Employing the 'unemployable': employer perceptions of Malaysian graduates. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2253-2270. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034260>
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C., & Cragnolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates' perceptions. *Higher Education Research and Development*, 23(2), 147-165. <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
- Dodoo, J. E., & Kuupole, D. D. (2017). Utility of university curricula in contemporary times: Perspectives of employers in the Cape Coast Metropolis. *Journal of Education for Business*, 92(4), 186-193. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1328382>
- Freire, M. J., Teijeiro, M., & Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report*. Universidad de Deusto.
- Herrera, L. (Coord.) (2014). *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Editorial Síntesis.
- Herrera, L., Buitrago, R., & Ávila, A. K. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 30-37. <http://doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>
- Herrera, L., Ramiro-Sánchez, M. T., Sánchez-Sánchez, L. C., Lorenzo, O., & Perandones, T. M. (2024). Analysis of the university experience of undergraduate students of Education degrees. *Heliyon*, 10: e32330. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32330>
- Herrera, L., Souza-Soares, M. R., Sánchez-Sánchez, L. C., & Ramiro-Sánchez, T. (2021). Satisfaction with Self and External Regulation of Learning in Higher Education Students in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (11), 5914. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115914>
- Herrera, L., Tomé, M., Perandones, T. M., & Sánchez-Sánchez, L. C. (2021). Estudio de seguimiento del alumnado universitario de grado y satisfacción de los empleadores. Análisis cuantitativo. En O. Lorenzo (Coord.), *Inserción profesional y seguimiento de egresados. Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 137-193). Editorial Síntesis.
- Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education*, 18(4-5), 369-385. <https://doi.org/10.1080/09639280902719341>
- Jonbekova, D. (2015). University Graduates' Skills Mismatches in Central Asia: Employers' Perspectives from Post-Soviet Tajikistan. *European Education*, 47(2), 169-184. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1033315>
- Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting y Finance*, 48(2), 279-300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x>

- Martínez-Izaguirre, M., Barrenetxea, L., & Díaz-Iso, A. (2019). Aprendizaje entre iguales y desarrollo profesional de los estudiantes en prácticas del Grado de Educación Primaria a través de los foros online. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 37(1), 45-53.
<https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.1.45-53>
- Osborne, J. W. (2012). *Best practices in data cleaning: A complete guide to everything you need to do before and after collecting your data*. Sage.
- Ramos, M. (2017). *Las competencias de los universitarios y las demandas del mercado laboral*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Saunders, V., & Zuzzel, K. (2010). Evaluating employability skills: Employer and student perceptions. *Bioscience*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.3108/beej.15.2>
- Tomé, M., Herrera, L., & Lozano, S. (2019). Teachers' Opinions on the Use of Personal Learning Environments for Intercultural Competence. *Sustainability*, 11(16):4475.
<https://doi.org/10.3390/su11164475>
- Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education*, 38(6), 841-856. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.604408>

Análisis de contraste de las competencias profesionales de egresados y profesionales de titulaciones de Educación (ACOMEDU)

Contrast Analysis of the Professional Competences of Graduates and Professionals of Education Degrees (ACOMEDU)

Oswaldo Lorenzo-Quiles¹

Lucía Herrera-Torres²

Resumen

Este trabajo presenta un proyecto de investigación en el que se está llevando a cabo un análisis contrastado de la formación y el desempeño laboral de los maestros de educación infantil y primaria y del ejercicio de sus competencias profesionales. Los objetivos principales del estudio son: analizar la opinión de los empleadores de titulados en educación infantil y primaria sobre la formación general y la competencia profesional recibida por los titulados en ejercicio en centros educativos españoles; evaluar y medir las competencias profesionales de los maestros de educación infantil y primaria en activo. Método: se utiliza un diseño de investigación con metodología cuantitativa y cualitativa, combinando análisis de datos obtenidos mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Los resultados de este proyecto tendrán un alto impacto en el análisis, evaluación y mejora de la formación, empleabilidad y desarrollo profesional de los profesores de educación infantil y primaria y de sus empleadores.

Palabras clave: competencias profesionales, egresados, empleadores, titulaciones de educación.

Abstract

This paper presents a research project in which a contrastive analysis of the training and job performance of early childhood and primary school teachers and the exercise of their professional competences is being carried out. The main objectives of the study are: to analyse the opinion of employers of early childhood and primary education graduates on the general training and professional competence received by graduates working in Spanish schools; to evaluate and measure the professional competences of practising early childhood and primary education teachers. Method: a research design with quantitative and qualitative methodology is used, combining analysis of data obtained through questionnaires and semi-structured interviews. The results of this project will have a high impact on the analysis, evaluation and improvement of the training, employability and professional development of early childhood and primary education teachers and their employers.

Keywords: professional competence, graduates, employers, education degrees.

¹ Universidad de Granada. España, oswaldo@ugr.es, <https://orcid.org/0000-0002-1087-8138>

² Universidad de Granada. España, luciaht@ugr.es, <https://orcid.org/0000-0002-5860-1357>

1. Introducción

Diferentes estudios han puesto de manifiesto la brecha existente entre las demandas del sector empleador y la formación y aplicación profesional de las competencias de los graduados (Byrne, 2020; Changjun & Liping, 2019; Lorenzo, 2021). En este sentido, aun asumiendo que en el contexto español la mayoría de los empleadores de titulados en magisterio de educación infantil y primaria pertenecen al sector público, constituye un reto poco abordado, pero necesario analizar, las percepciones de los responsables de los centros de educación primaria sobre la calidad profesional de estos titulados en ejercicio y las competencias profesionales que detectan en ellos (Herrera, Ramiro-Sánchez, Sánchez-Sánchez, Lorenzo & Perandones, 2024).

Para lograr este propósito es necesario realizar estudios y análisis de la formación y satisfacción de los egresados de las titulaciones de educación infantil y primaria y de la valoración de los empleadores sobre las competencias profesionales adquiridas por estos egresados, mejorando la cualificación y competencias del profesorado y acercando el alcance de su formación en la educación superior al contexto real del mercado laboral, a las demandas de los empleadores y a la sociedad digital (Lorenzo-Quiles, Galdón-López y Lendínez-Turón, 2023; Lorenzo y Lendínez, 2024).

Así, es necesario poner en marcha proyectos que analicen y profundicen en la formación y el desarrollo profesional del profesorado de educación infantil y primaria y que incluyan transversalmente la mejora de la vida de las personas en edades tempranas (0 - 12 años) (Jornet & Sancho-Álvarez, 2018); en particular, sus procesos de aprendizaje y formación, asumiendo así los retos sociales a los que, desde la investigación educativa, se pretende dar respuesta. Además, todo esto se debe llevar a cabo conectando diferentes centros educativos, universidades y escuelas de educación infantil y primaria, así como investigadores y grupos de investigación, movilizandocomunidades de conocimiento e innovación (CCI) (Lorenzo & Amílcar, 2018).

Dado que la formación del profesorado de educación infantil y primaria es un factor determinante en la innovación y calidad de su desempeño docente y competencia profesional (Lorenzo & González, en prensa), resulta muy oportuno explorar las posibilidades de mejora de esta formación, a partir de la opinión de los principales protagonistas (titulados en ejercicio profesional), así como de los empleadores (administraciones educativas y equipos directivos de centros de primaria), en un contexto de formación y desarrollo profesional (Silberfeld & Mitchell, 2018).

2. Metodología

Se utilizó un diseño de investigación con metodología cuantitativa y cualitativa. Se combinaron métodos interactivos de recogida y análisis de datos mediante herramientas TIC (cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con grabación digital) con métodos como el análisis digital y de contenido de documentos.

3. Resultados

Esperamos que los resultados de este proyecto tengan un alto impacto en el análisis, evaluación y mejora de la formación, empleabilidad y desarrollo profesional de los docentes de educación infantil y primaria y sus empleadores. Este proyecto supondrá una mejora metodológica en los procedimientos de recogida de datos utilizando las TIC y los instrumentos cualitativos y cuantitativos creados al efecto. Además, en un nivel social, el proyecto es un eje transversal para la mejora de la vida de las personas en edades tempranas (0-12 años) y de sus procesos de aprendizaje y desempeño social.

Por otra parte, esta investigación va a contribuir a la sistematización y establecimiento de un marco conceptual y metodológico vinculado al concepto de formación en competencias profesionales, empleabilidad y desarrollo profesional docente que permita el posterior desarrollo de proyectos de investigación basados en los principios y fundamentos que se puedan construir.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados del proyecto ponen de manifiesto los siguientes hallazgos principales, alineados con las prioridades temáticas nacionales e internacionales sobre educación:

1. La educación de calidad es un factor decisivo en la construcción de una sociedad avanzada e integrada.
2. La calidad de la educación en las etapas de educación infantil y primaria está vinculada a la cualificación del profesorado, a su competencia profesional y a la evaluación permanente de su desempeño laboral.
3. La evaluación de las competencias adquiridas por los profesores en la formación inicial y su aplicación en el desarrollo profesional no es solo responsabilidad de los titulados, sino también de los empleadores. Esto es crucial para la identificación de las mejores prácticas educativas y de los modelos y orientaciones pedagógicas en los que se basan dichas prácticas.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Para la realización de este trabajo hemos recibido fondos de dos proyectos de investigación:

1. Convocatoria de proyectos de investigación UGR/Ciudad Autónoma de Melilla 2024 «Análisis de Contraste de Competencias Profesionales de Graduados y Profesionales de Titulaciones de Educación (ACOMEDU)» (MEL-24-UGR24).

2. Evaluación de la Formación Docente en América Latina y el Caribe. Garantía de la Calidad de las Titulaciones de Educación (ECALFOR). Cooperación para la Innovación y el Intercambio de Buenas Prácticas. Programa Erasmus + de la Unión Europea. Referencia: 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA-CBHE-JP-. 2021-2024

6. Referencias bibliográficas

- Byrne, C. (2020). What determines perceived graduate employability? Exploring the effects of personal characteristics, academic achievements and graduate skills in a survey experiment. *Studies in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1735329>
- Changjun, Y., & Liping, Z. (2019). Analysis of Employment Trends for Chinese College Graduates from 2003 to 2017. *Chinese Education & Society*, 52(3-4), 249-273. <https://doi.org/10.1080/10611932.2019.1667702>
- Herrera, L., Ramiro-Sánchez, M. T., Sánchez-Sánchez, L. C., Lorenzo, O., & Perandones, T. M. (2024). Analysis of the University Experience of Undergraduate Students of Education Degrees. *Heliyon*, 1-28. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4416235>
- Jornet, J. M., & Sancho-Álvarez, C. (2018). El valor social de la educación: a modo de introducción. *Revista Fuentes*, 20(2), 11-13. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.00>
- Lorenzo, O. (coord.) (2021). *Inserción profesional y seguimiento de egresados. Una perspectiva multicultural*. Síntesis.
- Lorenzo, O., & Amílcar, J. (2018). Percepción sobre formación de competencias docentes en profesores salvadoreños de educación básica. *Profesorado*, 22(1), 53-71. <http://hdl.handle.net/10481/52463>
- Lorenzo, O., & González, M. Á. (eds.) (en prensa). *Unidades de calidad de facultades de educación. Seguimiento y asesoramiento en universidades de Latinoamérica, Caribe y Europa*. Aranzadi.
- Lorenzo, O., & Lendínez, A. (eds.) (2024). *Evaluación de la Formación del Profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la Calidad de los Títulos de Educación (ECALFOR)*. Octadero. <http://doi.org/10.36006/09605-0>
- Lorenzo-Quiles, O., Galdón-López, S., & Lendínez-Turón, A. (2023). Factors contributing to university dropout: a review. *Front. Educ.* 1-13 <https://hdl.handle.net/10481/81803>
- Silberfeld, C. H., & Mitchell, H. (2018). Graduates' perspectives on their Early Childhood Studies programmes and employment opportunities. *Early Years*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1490890>

La calidad docente en las escuelas formadoras de profesores: Impactos del nuevo plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la licenciatura en Educación Física

Teaching quality in teacher training schools: Impacts of the new curriculum of the New Mexican School on the degree in Physical Education

Luz María Jarquín-Cisneros¹

Resumen

El concepto de calidad educativa ha evolucionado en México con la implementación del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyo enfoque se centra en la equidad, inclusión y pertinencia educativa. Este estudio documental analiza las perspectivas internacionales y nacionales sobre la calidad educativa, revisando normativas, teorías y estrategias vinculadas a la formación docente y su relación con los principios de la NEM. La metodología incluyó un análisis comparativo de marcos normativos y planes educativos previos, destacando los retos y oportunidades en la implementación del modelo. Los resultados señalan avances en competencias socioemocionales y tecnológicas, pero también desafíos como la capacitación

Abstract

The concept of educational quality has evolved in Mexico with the implementation of the New Mexican School Curriculum (NEM), whose focus focuses on equity, inclusion and educational relevance. This documentary study analyzes international and national perspectives on educational quality, reviewing regulations, theories and strategies linked to teacher training and its relationship with the principles of the NEM. The methodology included a comparative analysis of regulatory frameworks and previous educational plans, highlighting the challenges and opportunities in the implementation of the model. The results point to advances in socio-emotional and technological competencies but also challenges

¹ Centro Regional de Educación Normal Oaxaca. México, oax03.ljarquinc@normales.mx, <https://orcid.org/0000-0003-0717-9157>

insuficiente y recursos limitados. La investigación concluye que la NEM promueve una transformación educativa basada en valores comunitarios y justicia social, aunque requiere mayores esfuerzos en formación continua docente y adecuación de recursos para garantizar su éxito.

Palabras clave: calidad educativa, educación superior, equidad, formación docente, inclusión, Nueva Escuela Mexicana, pertinencia.

such as insufficient training and limited resources. The research concludes that the NEM promotes an educational transformation based on community values and social justice, although it requires greater efforts in continuous teacher training and adaptation of resources to guarantee its success.

Keywords: educational quality, equity, teacher training, inclusion, New Mexican School, relevance, higher education.

1. Introducción

La calidad educativa es un tema recurrente en las políticas públicas y en debates académicos a nivel internacional y nacional. Viveros (2002), establece que la calidad se fundamenta en trece principios que promueven prácticas efectivas y responsables en el ámbito laboral y educativo. Entre ellos, destaca la importancia de hacer bien las cosas desde la primera vez, satisfacer las necesidades de clientes internos y externos, buscar soluciones y mantener una actitud optimista. Según Pérez-Juste (2005), la calidad de la educación se centra en los objetivos educativos, mientras que la calidad en la educación se enfoca en los procesos que facilitan alcanzar dichos objetivos. Estos procesos abarcan factores como la gestión, los recursos y la evaluación. Desde esta perspectiva, Prisacariu y Shah (2016), creen que el concepto de calidad educativa no es neutral, ya que responde a principios ideológicos y contextuales. En el ámbito de la educación superior, responde a la idea tácita sobre su sentido, propósito, valores, y la responsabilidad ideológica que subyace en ella.

En México, su conceptualización se ha fortalecido a partir de diversos trabajos realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), como el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, hasta llegar a la implementación del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que responde a las exigencias de una educación equitativa, inclusiva y pertinente. Este Plan representa un cambio paradigmático al redefinir la calidad educativa desde un enfoque de transformación social, equidad y justicia. Alineada con el artículo 3.º de la Constitución y la Ley General de Educación, la NEM propone una educación centrada en la diversidad cultural, el desarrollo integral y la colaboración comunitaria (SEP, 2022). Este modelo supera la visión tradicional basada en resultados estandarizados, promoviendo el pensamiento crítico, la pertinencia social y la equidad en los aprendizajes. La NEM aborda la calidad como eficiencia y equidad, priorizando el cierre de brechas educativas y garantizando el acceso, permanencia y logro educativo para todos los estudiantes (Schmelkes, 1996).

El papel del docente es clave en este nuevo modelo. Como plantea Casanova (2012), la mejora continua de las prácticas docentes es esencial para elevar la calidad educativa. Sin embargo, los docentes enfrentan desafíos como la falta de capacitación y recursos, especialmente en zonas marginadas (Chairez et al., 2016). A pesar de estas limitaciones, la formación inicial y continua del magisterio es una estrategia prioritaria para lograr los objetivos de la NEM (PND, 2013).

Esta investigación tiene como propósito analizar la implementación del Plan de Estudios de la NEM en el nivel superior, con un enfoque en la formación docente. A través de un estudio documental, se exploran fortalezas, debilidades y desafíos del modelo, considerando las perspectivas de equidad, transformación y pertinencia educativa.

2. Metodología

La metodología utilizada en esta investigación fue de enfoque cualitativo, basada en el análisis documental. Este método permite representar, estructurar y analizar información relevante a partir de diversas fuentes escritas. Inicialmente, se identificaron palabras clave

relacionadas con el tema central, que guiaron la búsqueda en bases de datos académicas y normativas. Posteriormente, los documentos seleccionados se examinaron críticamente para su interpretación y síntesis, siguiendo las directrices de Hernández, Tobón y Vásquez (2014).

El análisis se orientó a evaluar los principios y estrategias de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la educación superior. Para ello, se revisaron documentos clave como el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), la Estrategia Nacional de Formación Continua (2021-2024) y el Plan de Estudios 2022.

El estudio se organizó en tres categorías:

1. *Conceptualización de la calidad educativa*: se compararon perspectivas nacionales e internacionales, como las de Schmelkes (1996) y Prisacariu y Shah (2016).
2. *Formación docente*: se examinaron los avances y desafíos en la implementación de la NEM en escuelas normales y facultades de educación.
3. *Retos y oportunidades*: se identificaron barreras como la insuficiente capacitación docente y la limitada asignación de recursos, junto con casos de éxito que validan la pertinencia del modelo.

Técnicas de categorización temática y análisis comparativo permitieron identificar patrones, contrastes y áreas de mejora en la implementación de la NEM.

3. Resultados

El análisis de la implementación del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la educación superior muestra avances significativos, pero también desafíos persistentes. Los resultados obtenidos reflejan un esfuerzo por transformar la formación docente, alineándola con principios de equidad, inclusión y pertinencia.

Impacto en la formación docente

La NEM ha redirigido los objetivos de las escuelas normales y facultades formadoras de docentes hacia un modelo educativo integral, interdisciplinario y orientado al contexto social y cultural de los estudiantes. Esto ha llevado a la incorporación de nuevas competencias en los programas educativos, destacando:

- *Competencias socioemocionales*: los futuros docentes están siendo preparados para fomentar ambientes de aprendizaje respetuosos, equitativos y diversos, reconociendo la importancia de la inteligencia emocional en la práctica educativa.
- *Enfoques interdisciplinarios*: se promueve una visión holística que permite a los docentes abordar problemáticas desde múltiples perspectivas, integrando áreas como ciencias sociales, tecnología, medioambiente y cultura.

- *Uso de tecnologías educativas:* se han incorporado herramientas tecnológicas para fortalecer las estrategias pedagógicas, con énfasis en el aprendizaje activo y la innovación en el aula.

Estos avances se han traducido en programas en instituciones de educación superior, donde las licenciaturas, como la de Educación Física, han desarrollado estrategias específicas para integrar estos principios, como el diseño de actividades basadas en el contexto comunitario de los estudiantes.

Fortalezas identificadas

- *Modelo inclusivo y contextualizado:* considerando dentro de sus principios la diversidad cultural y lingüística de México, permitiendo que las comunidades indígenas y rurales participen activamente en el diseño e implementación del currículo. Esto refuerza la identidad nacional y el aprendizaje significativo.
- *Foco en el pensamiento crítico:* se prioriza el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, fomentando su capacidad para resolver problemas reales en sus comunidades.
- *Colaboración comunitaria:* se busca vincular la educación con su comunidad mediante proyectos sociales para fortalecer el tejido comunitario, promoviendo una interacción más activa entre la escuela y su entorno.

Desafíos persistentes

A pesar de los avances, se identificaron varias limitaciones que dificultan la implementación completa de los programas:

- *Capacitación docente insuficiente:* muchos docentes no han recibido formación adecuada para adoptar las estrategias pedagógicas propuestas por la NEM. Esto crea una desconexión entre los principios teóricos y su aplicación práctica en las aulas.
- *Falta de recursos e infraestructura:* existen zonas a las que no les llegan los materiales educativos, tecnología o espacios adecuados. Esto
- limita la efectividad del modelo en estas áreas.
- *Resistencia cultural e institucional:* persiste una preferencia por métodos de enseñanza tradicionales que priorizan la memorización sobre la comprensión crítica.

Casos de éxito. En algunas instituciones, como las escuelas normales especializadas en Educación Física, se han identificado experiencias exitosas que reflejan el potencial del modelo:

- *Metodologías activas y contextualizadas*: estas escuelas han integrado actividades físicas y recreativas que no solo desarrollan habilidades motoras, sino también el sentido de comunidad y colaboración entre los estudiantes.
- *Vinculación con el entorno*: las prácticas docentes incluyen proyectos comunitarios, como campañas de salud y actividades culturales que fortalecen el vínculo entre la escuela y la sociedad.

4. Discusión y conclusiones

El enfoque documental permitió analizar los principios del nuevo plan de estudios y su aplicación en la práctica educativa, destacando avances y retos en la formación docente. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) introduce principios como inclusión, equidad y pertinencia, adecuados a los contextos socioeconómicos, culturales y ambientales de México. Sin embargo, persisten limitaciones estructurales y culturales que dificultan su implementación plena.

Un hallazgo clave fue la revalorización del docente como eje transformador del sistema educativo. La NEM redefine la calidad educativa más allá de resultados estandarizados, enfocándose en aprendizajes con impacto social, fortalecimiento cultural y resolución de problemas comunitarios. A pesar de esto, la formación inicial y continua enfrenta desafíos, como la insuficiente capacitación docente y la falta de recursos en ciertas regiones.

En conclusión, la NEM propone un modelo innovador que redefine la calidad educativa en México. No obstante, su éxito dependerá de aplicar sus principios, asignar recursos adecuados y fortalecer la profesionalización docente. Solo así podrá garantizarse una educación inclusiva, pertinente y de calidad para todos los estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Casanova, M. A. (2012). *Evaluación de la calidad educativa*. Narcea.
- Chairez, G. I. M., Araiza, A. G., & Ornelas, M. M. V. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 123-134.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. <https://r.issu.edu.do/nv>
- Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J.M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. <https://goo.gl/5Cjv4B>
- Pérez-Juste, R. (2005). *Calidad en educación, calidad de la educación*. Asociación Española para la Calidad.
- Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018. *México con educación de calidad*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Prisacariu, A., & Shah, M. (2016). Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher Education*, 22(2), 152-166.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1201931>

Schmelkes, S. (1996). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

<https://r.issu.edu.do/Ex>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudios 2022: Educación básica*.

https://revistadgepe.gob.mx/wpcontent/uploads/2022/01/1_MarcoCurricular_ene2022.pdf

Viveros Pérez, J. A., (2002): *Apuntes de principios y modelos de calidad*. <https://r.issu.edu.do/clG>

Relación entre inteligencia emocional, bienestar subjetivo, apoyo social percibido y rendimiento académico de futuros docentes

Relationship between emotional intelligence, subjective well-being, perceived social support and academic performance of future teachers

Hirrael Santana¹

Águeda Peña-Solís²

Aneiris del Carmen Reynoso³

Héctor Julio Reyes⁴

Resumen

Este estudio tiene como objetivo principal analizar la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo, el apoyo social percibido y el rendimiento académico de un grupo de estudiantes. La planificación del estudio se ejecutó entre los meses de febrero y mayo, utilizando un enfoque cuantitativo con diseño correlacional y descriptivo. Se seleccionó una muestra no aleatoria de 112 estudiantes de Educación Primaria, Biología y Educación Inicial, de los cuales el 23 % eran hombres y el 77 %, mujeres. Las variables se midieron mediante el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), la Escala de Apoyo Social Percibido y la Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-8) aplicadas por internet mediante Google Forms. Los resultados

Abstract

The main objective of this study was to analyze the relationship between Emotional Intelligence, Subjective Well-being, Perceived Social Support and Academic Performance of a group of students. The study planning was carried out in the months of February to May, using a quantitative approach with correlational and descriptive design. A non-random sample of 112 students from Primary Education, Biology and Initial Education was selected, of which 23% were men and 77% women. The variables were measured using the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), the Perceived Social Support Scale and the Subjective Well-being Scale (EBS-8) applied online through Google Forms. The results showed that Emotional Intelligence is

¹ Instituto Superios de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, hirrael.santana@isfodosu.edu.do, <https://orcid.org/0000-0003-2140-156X>

² Instituto Superios de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, agueda.pena@isfodosu.edu.do, <https://orcid.org/0000-0002-6609-6012>

³ Instituto Superios de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, alldelcarmen21@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-6756-8641>

⁴ Instituto Superios de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, reyeshectorjulio13@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0008-6245-1225>

mostraron que la inteligencia emocional se correlaciona significativamente con el apoyo social percibido, el bienestar subjetivo y, en menor medida con el rendimiento académico. La correlación entre inteligencia emocional y el apoyo social percibido fue débil ($r = .278, p = .003$), mientras que la correlación con el bienestar subjetivo fue moderada ($r = .419, p = .000$). Además, el apoyo social percibido también tuvo una correlación positiva con el rendimiento académico ($r = .268, p = .004$). Estos hallazgos indican que la inteligencia emocional y el apoyo social percibido juegan roles cruciales en el bienestar subjetivo y en el rendimiento académico de los estudiantes de educación.

Palabras clave: Apoyo social percibido, bienestar subjetivo, inteligencia emocional, rendimiento académico.

significantly correlated with Perceived Social Support, Subjective Well-being and, to a lesser extent, with Academic Performance. The rating between Emotional Intelligence and Perceived Social Support was weak ($r = .278, p = .003$), while the rating with Subjective Well-being was moderate ($r = .419, p = .000$). Furthermore, Perceived Social Support also had a positive evaluation with Academic Performance ($r = .268, p = .004$). These findings indicate that Emotional Intelligence and Perceived Social Support play crucial roles in the Subjective Well-being and Academic Performance of education students.

Keywords: Perceived social support, subjective well-being, emotional intelligence, academic performance.

1. Introducción

El éxito académico de los estudiantes y la satisfacción profesional de los docentes dependen de una diversidad de factores interconectados que van más allá del dominio de los contenidos curriculares. Entre estos factores, la inteligencia emocional y el apoyo social percibido son elementos importantes que influyen tanto en el rendimiento académico como en el bienestar personal. Estudios recientes han demostrado que el apoyo social, especialmente el brindado por profesores y familiares, juega un rol determinante en el desempeño académico, tanto en el nivel secundario como en la educación superior (Fernández-Lasarte et al., 2019; Agirre et al., 2019).

Asimismo, la inteligencia emocional, particularmente la capacidad de reparación emocional, se ha vinculado a mejores resultados académicos, proporcionando a los estudiantes habilidades para manejar el estrés y los desafíos inherentes al proceso de aprendizaje (Fernández-Lasarte et al., 2019). La emoción es fundamental para el desarrollo de las funciones cognitivas, tales como el aprendizaje, la memoria o la toma de decisiones y, por ende, el rendimiento y aprovechamiento académico de los estudiantes (Frontiñán, 2020).

Esta relación no solo beneficia a los estudiantes, sino que también repercute positivamente en los docentes, quienes experimentan mayores niveles de satisfacción vital y perciben un mejor apoyo social (Amponsah et al., 2024; Rey & Extremera, 2011).

Es importante considerar que la influencia de estos factores puede variar según el nivel educativo. En la educación secundaria, el autoconcepto y las habilidades intrapersonales parecen tener mayor relevancia, mientras que en el nivel universitario, el apoyo del profesorado emerge como el principal predictor del éxito académico (Fernández-Lasarte et al., 2019). Estas diferencias subrayan la necesidad de adaptar estrategias educativas que fortalezcan la inteligencia emocional y fomenten una red de apoyo sólida, ajustándose a las particularidades de cada etapa educativa.

Hoy no es posible realizar un trabajo docente sin tomar en cuenta las variables socioemocionales, determinadas por la motivación, autoestima, asertividad, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, entre otros factores psicosociales que intervienen de manera directa en la disposición interna y externa para aprender (Peña, 2024).

En este contexto, el presente trabajo se enfoca en analizar cómo la inteligencia emocional y el apoyo social percibido inciden en el rendimiento académico, ofreciendo un marco comprensivo que puede orientar futuras intervenciones educativas y fortalecer el vínculo entre los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional que permitió analizar la relación entre las variables en estudio. La población la componen estudiantes de Educación de uno de los recintos del ISFODOSU, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra incluyó a 112 estudiantes que aprobaron su participación, de los cuales el 23 % eran hombres y el 77 %, mujeres.

Las variables se midieron utilizando escalas tipo Likert con opciones que iban desde «Completamente en desacuerdo» hasta «Completamente de acuerdo». Los instrumentos aplicados fueron:

1. Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal et al. (2004), que mostró un alfa de Cronbach de 0.90 en este estudio.
2. Escala de Apoyo Social Percibido, traducida al español y validada en Chile por Arechabala y Miranda (2002), con un alfa de Cronbach de 0.80.
3. Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-8), versión corta de Calleja y Mason (2020), que presentó un alfa de Cronbach de 0.81.

Los instrumentos se aplicaron de manera virtual mediante Google Forms. Los análisis se realizaron en el *software* SPSS, empleando estadísticas descriptivas y pruebas de correlación de Pearson.

3. Resultados

Tabla 1
Estadísticos descriptivos por variables del estudio

| | Media | | Mínimo | Desviación típica |
|-----------------------|-------|------|--------|-------------------|
| Rendimiento académico | 3.36 | 4.00 | 2.00 | .41 |
| IE | 90 | 120 | 58 | 12 |
| ASP | 43 | 60 | 23 | 7 |
| BS | 29 | 40 | 12 | 5 |

Nota: IE - Inteligencia Emocional, ASP- Apoyo Social Percibido, BS-Bienestar Subjetivo.

Los estadísticos descriptivos de la muestra analizada revelan un rendimiento académico promedio de 3.36, con una desviación típica de 0.41, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes tiene un rendimiento cercano a la media, en una escala de 2.00 a 4.00. La inteligencia emocional tiene una media de 90, con una variabilidad de 12 puntos, indicando niveles moderados de inteligencia emocional en un rango de 58 a 120. El apoyo social percibido presenta una media de 43 y una desviación de 7, con valores que oscilan entre 23 y 60, lo que refleja diferencias en el nivel de apoyo social entre los estudiantes. Finalmente, el bienestar subjetivo tiene una media de 29, con una desviación típica de 5, en un rango de 12 a 40, lo cual revela variabilidad en cómo los estudiantes perciben su bienestar personal.

Tabla 2
Matriz de correlaciones entre las variables rendimiento académico, IE, ASP y BS

| | | Rendimiento académico | IE | ASP | BS |
|-----------------------|------------------------|-----------------------|--------|--------|--------|
| Rendimiento académico | Correlación de Pearson | | .176 | .270** | .114 |
| | Sig. (bilateral) | | .063 | .004 | .231 |
| | N | 112 | 112 | 112 | 112 |
| IE | Correlación de Pearson | .176 | | .314** | .363** |
| | Sig. (bilateral) | .063 | | .001 | .000 |
| | N | 112 | 112 | 112 | 112 |
| ASP | Correlación de Pearson | .270** | .314** | | .390** |
| | Sig. (bilateral) | .004 | .001 | | .000 |
| | N | 112 | 112 | 112 | 112 |
| BS | Correlación de Pearson | .114 | .363** | .390** | |
| | Sig. (bilateral) | .231 | .000 | .000 | |
| | N | 112 | 112 | 112 | 112 |

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). IE-Inteligencia Emocional, ASP-Apoyo Social Percibido, BS-Bienestar Subjetivo

El análisis de correlaciones, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, revela varias relaciones significativas entre las variables estudiadas. El rendimiento académico presenta una correlación positiva significativa con el apoyo social percibido ($r = .270$, $p = .004$), lo cual apunta a que un mayor apoyo social percibido está asociado con un mejor rendimiento académico. Sin embargo, su correlación con la inteligencia emocional ($r = .176$, $p = .063$) y el bienestar subjetivo ($r = .114$, $p = .231$) no resulta significativa. La inteligencia emocional muestra correlaciones positivas significativas tanto con el apoyo social percibido ($r = .314$, $p = .001$) como con el bienestar subjetivo ($r = .363$, $p = .000$), indicando que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a percibir más apoyo social y a experimentar un mayor bienestar subjetivo. Asimismo, el apoyo social percibido también se correlaciona significativamente con el bienestar subjetivo ($r = .390$, $p = .000$), sugiriendo que aquellos que perciben mayor apoyo social tienden a tener un mayor bienestar personal. Estos resultados destacan la importancia del apoyo social y la inteligencia emocional en el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 3
Correlaciones entre variables de las dimensiones
de inteligencia emocional con el rendimiento académico

| Variable | Rendimiento académico | Significación (bilateral) |
|---------------|-----------------------|---------------------------|
| 1. Atención | 0.262** | 0.005 |
| 2. Claridad | 0.014 | 0.885 |
| 3. Reparación | 0.144 | 0.130 |

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Los resultados muestran que la variable «Atención» es la única que asegura una correlación positiva y significativa con el índice académico ($r=0.262$, $p=0.005$), lo cual sugiere una relación moderada entre ambas. Por otro lado, «Claridad» y «Reparación» no presentan una correlación significativa.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados reflejan un vínculo significativo entre la inteligencia emocional, el apoyo social percibido y el rendimiento académico, destacando cómo estas variables interconectadas influyen tanto en el desempeño estudiantil como en su bienestar personal. En particular, el apoyo brindado por docentes y familias emerge como un factor clave que no solo fomenta mejores resultados académicos, sino también una mayor satisfacción vital entre los estudiantes (Fernández-Lasarte et al., 2019; Agirre et al., 2019). Además, la relación específica entre la dimensión de «Atención» de la inteligencia emocional y el rendimiento académico indica que desarrollar habilidades emocionales relacionadas con el manejo del estrés y la concentración es crucial para superar los desafíos educativos (Del Rosal et al., 2018). Este efecto no se limita a los estudiantes, pues el bienestar docente también mejora cuando perciben apoyo social, lo que a su vez enriquece la calidad de la enseñanza (Rey & Extremera, 2011; Amponsah et al., 2024).

Asimismo, los resultados indican que la influencia de estos factores varía según el nivel educativo. En la secundaria, el autoconcepto y las habilidades intrapersonales parecen ser más relevantes, mientras que en la educación superior el apoyo del profesorado es el principal predictor del éxito académico (Fernández-Lasarte et al., 2019). Estas diferencias subrayan la necesidad de diseñar estrategias educativas adaptadas a cada etapa, priorizando el fortalecimiento de las redes de apoyo y la promoción de habilidades emocionales específicas. Este enfoque integral no solo optimiza el rendimiento estudiantil, sino que también favorece entornos educativos más enriquecedores y sostenibles, con un impacto positivo en todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

- Arechabala, M. C., & Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la Región Metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532002000100007>
- Agirre, I. A., Fernández, A. R., & Revuelta, L. R. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Amponsah, K. D., Salifu, I., Yeboah, R., & Commey-Mintah, P. (2024b). Emotional intelligence and academic performance: How does the relationship work among pre-service teachers in Ghana? *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2305557>
- Calleja, N., & Mason, T. (2020). Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8): Construcción y Validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 55(2), 185-201. <https://doi.org/10.21865/ridep55.2.14>
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M., & Bermejo, M. L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275. <http://hdl.handle.net/10481/52486>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Lasarte, O. F., Díaz, E. R., & Sáez, I. A. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Frontiñán, J. (2020). *Neurociencia: cerebro, conducta y aprendizaje*. Editorial LIBSA.
- Peña, A. (2024). El impacto de las estrategias de comunicación persuasiva en la motivación y el rendimiento académico del alumnado universitario. En *Herramientas y técnicas para la optimización del proceso educativo* (p. 323). Editorial Marcial Pons.
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *International Journal of Social Psychology*, 26(3), 401-412. <https://doi.org/10.1174/021347411797361329>

Análisis reflexivo del proceso de transición de los doctorandos noveles: una mirada introspectiva

Reflective analysis of the Transition Process of New Doctoral Students: An Introspective Look

Arianna Corporán-Montero¹

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar los retos y desafíos que enfrentan los doctorandos noveles en el proceso de transición que corresponde a las primeras etapas de su inserción al nuevo nivel educativo. El problema de estudio son las dificultades de adaptación y organización que inciden en su rendimiento académico y en su vida personal y social. El diseño de la investigación es descriptivo y con un enfoque mixto. Se utilizó una muestra aleatoria simple de 21 doctorandos de tres universidades dominicanas. Se consideraron las variables sociodemográficas de edad y género. Un 38 % de los doctorandos se encuentra en el rango de edad de 46 o más años, y el 33 % de 41 a 45 años. El 62 % de la muestra pertenece al género femenino y el 38 %, al masculino. Para la recogida de datos se utilizó una encuesta en escala tipo Likert mediante formulario de Google Form. Para la revisión de literatura

Abstract

The objective of this research is to analyze the challenges faced by new doctoral students in the transition process that corresponds to the first stages of their insertion into the new educational level. The problem of study is the adaptation and organization difficulties that new doctoral students present that affect their academic performance and their personal and social life. The research design is descriptive with a mixed approach. A simple random sample of 21 doctoral students was used of three Dominican universities. The sociodemographic variables of age and gender were considered. One (38%) of the doctoral students are in the age range of (46 or older) and (33%) are between 41 and 45 years old. (62%) of the sample is female and (38%) is male. To collect data, a survey on a Likert-type scale was used using a Google form. To review the literature, research from the last 5 years was considered. The findings indicate

¹ Ministerio de Educación (MINERD). República Dominicana, ariannacorporanmontero@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-8429-9407>

se consideró las investigaciones de los últimos cinco años. Los hallazgos refieren que los retos y desafíos de los doctorandos están determinados por diversos factores personales: el apoyo social, las redes entre estudiantes, la autoestima y el cumplimiento de las expectativas académicas. Se ha comprobado que conocer la realidad que deben abordar puede convertir en agradable la adaptación a un programa doctoral.

Palabras clave: doctorandos, estrategias de apoyo académico, proceso de transición, teoría Schlossberg.

that the challenges of doctoral students are determined by various personal factors such as social support, networks between students, self-esteem and compliance with academic expectations. It has been proven that having a clear knowledge of the reality to be addressed can make adaptation to a doctoral program easier.

Keywords: Academic support strategies, Doctoral students, Transition process, Schlossberg Theory.

1. Introducción

La globalización ha transformado la educación, impulsando notablemente la formación doctoral y haciendo más accesibles las ofertas académicas en las instituciones de educación superior. Según la RAE (2023), un doctorando es la persona que está por recibir el grado de doctor. Este proceso formativo desarrolla competencias integrales, permitiendo a los doctorandos transformar la realidad en conocimiento útil, que comparten y contrastan para crear nuevas teorías.

La transición hacia el doctorado implica adaptarse a diversos cambios personales y académicos y enfrentar retos tanto externos como internos (Vergara, 2019). Este proceso requiere una interacción constante entre las competencias del doctorando y los objetivos del programa (Pedraza (2018). En esta trayectoria de adaptabilidad se destaca la importancia del apoyo social para mitigar el estrés durante esta etapa (Lozano, 2024).

El proceso de transición es clave para que los doctorandos puedan adaptarse a los cambios. Según Vergara (2019), las transiciones académicas se explican desde enfoques psicológicos, sociológicos y ecológicos, con énfasis en cómo la persona maneja el contexto de la transición. La teoría de Schlossberg destaca que quienes conocen bien este proceso pueden afrontarlo de manera más efectiva, desarrollando estrategias para superar los desafíos (De Cara et al., 2019). Se ha evidenciado que los estudiantes que muestran mejor rendimiento académico implementan mejores estrategias (Roys & García 2018).

En tal sentido, la presente investigación centra su atención en dar respuesta a la interrogante: ¿cuáles son los retos y desafíos que enfrentan los doctorandos noveles en el proceso de transición que corresponde a las primeras etapas de su inserción al nuevo nivel educativo?

2. Metodología

Se llevó a cabo una revisión de literatura sobre el tema. Para ello se tomó como criterio de búsqueda las investigaciones realizadas en el intervalo 2019-2024 en revistas indexadas y repositorios. Se implementó una investigación de enfoque cuantitativo y diseño no experimental por encuesta aplicada a una muestra de tipo aleatoria simple de 21 doctorandos noveles de una población de 40 doctorandos de tres universidades: Universidad Católica Santo Domingo, Universidad Tecnológica del Sur y la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña.

3. Resultados

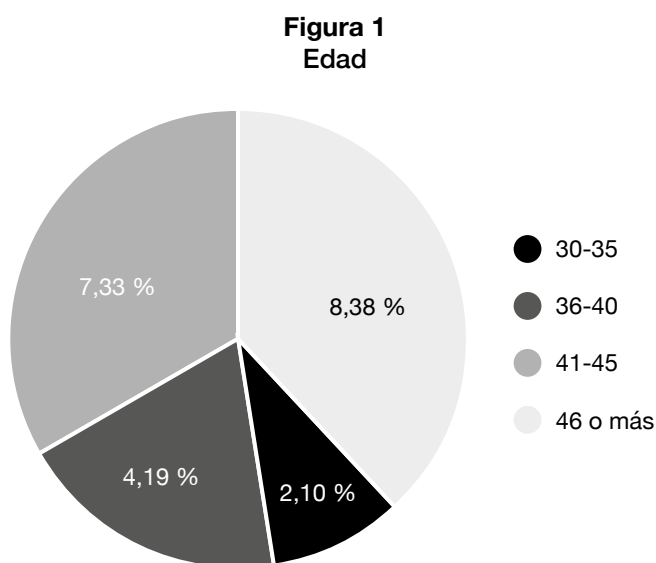
Tabla 1
Hallazgos de las diferentes investigaciones

| Autor | Objetivo de la investigación | Resultados principales |
|---|--|---|
| Raquel Lozano-Blasco, Borja Romero-González, Alberto Soto-Sánchez (2024) | Realizar un metaanálisis para comprobar la influencia de determinadas variables sociodemográficas y personales en el abandono de estudios de doctorado. | El estudio revela que el género, la edad y las variables personales influyen en la persistencia en el programa de doctorado, siendo el apoyo social el responsable del 11 % de las estancias, seguido de la autoestima, mientras que el <i>burnout</i> contribuye a las bajas tasas de éxito. |
| Lidia Daza Pérez, Juan Llanes Ordóñez, Daniela Rojas Araya (2021) | Indagar sobre la calidad de la formación adquirida por los estudiantes del programa de doctorado de la Universidad de Barcelona (UB), así como los efectos que tiene el título en su integración al mercado de trabajo. | Atendiendo a la diversidad de perfiles y las maneras de estar y realizar la tesis doctoral, es importante trabajar planes formativos y de seguimiento ajustados a la realidad del colectivo. |
| Jorge Salvador Pedraza Longi (2018) | Describir, interpretar y clasificar las experiencias del estudiante durante su proceso formativo, a través de los componentes formativos de tipo personal (experiencial), académico (estructurante) e institucional (estructural). | La experiencia del doctorando en este programa es un proceso adaptativo, de interacción y contraste entre sus competencias académicas, sus condiciones personales, los apoyos del programa y su plan de estudios. |
| Gómez del Pulgar, S., Camas, L., Mendoza, M. R. y Pattier, D. (2023) | Evaluar el impacto del estado de emergencia sanitaria por COVID-19 en el desarrollo de las tesis del estudiantado del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España). | 86 doctorandos reportan importante impacto socioafectivo e investigativo por la pandemia, particularmente entre estudiantes que trabajan y cuidan a terceros. |
| Dulio Oseda Gago, Sonia Gladys Gutiérrez Monzón, Marco Antonio Oseda Gago, Nancy Aida Carruitero Ávila (2021) | Determinar la relación que existe entre los factores de riesgo psicológico - social y la valoración del desempeño laboral en los doctorandos de Educación de la Universidad César Vallejo de Trujillo en el periodo 2020. | Datos de la Universidad César Vallejo de Trujillo revelan una fuerte y significativa relación directa entre los factores de riesgo psicosocial y la evaluación del desempeño laboral en estudiantes de doctorado en 2020. |
| Soledad Romero-Rodríguez, Pilar Figuera-Gazo, Montserrat Freix (2019) | Comprender los recursos y estrategias de adaptabilidad que utiliza el estudiantado y su evolución. | Los resultados apoyan la aportación del uso de metodologías narrativas en el estudio de las transiciones y la adaptabilidad de la carrera. |

Nota: Elaboración propia

Los hallazgos de las diferentes investigaciones, aunque con objetivos generales diferentes, destacan que la permanencia en los programas de doctorado está influenciada por diversos factores personales como el apoyo social y la autoestima, mientras que el síndrome de *burnout* referido por la investigación de Lozano (2024), tiene un impacto mínimo. Asimismo, la calidad de la formación y los planes de seguimiento deben ajustarse a los perfiles estudiantiles para facilitar su integración laboral. Además, se evidenció una fuerte relación entre los factores psicológicos-sociales y el desempeño laboral, y se resaltó la importancia de la adaptabilidad en el proceso formativo y de transición.

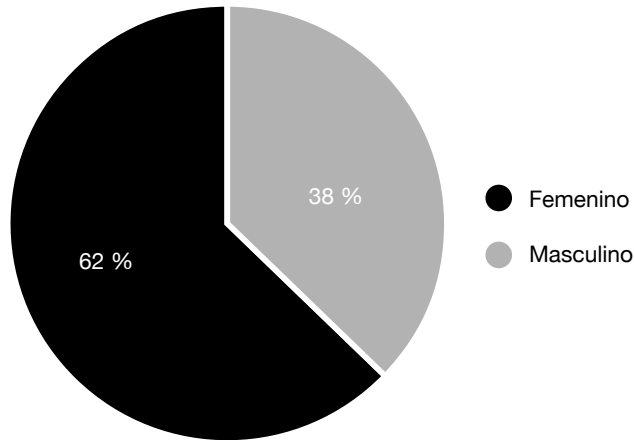
Datos sociodemográficos



Nota: Encuesta aplicada a docentes

El gráfico muestra la distribución de edades de los doctorandos encuestados. El 33 % oscila entre los 41 y 45 años; un 38 % se encuentra en el rango de 46 años o más, y el 19 % restante corresponde al rango de 36 a 40 años.

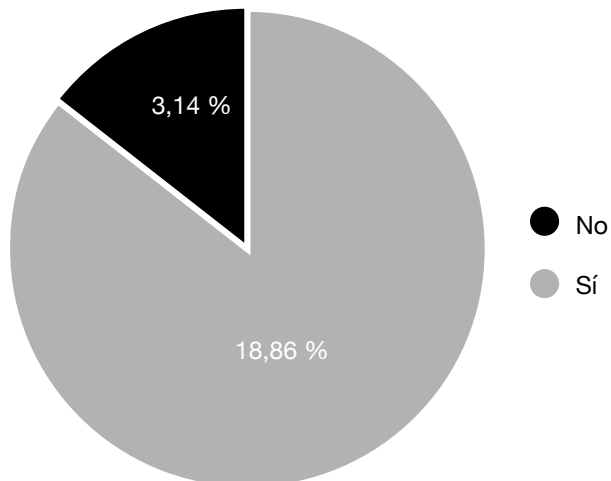
Figura 2
Sexo



Nota: Encuesta aplicada a docentes

De acuerdo con la encuesta, el 62 % de los doctorandos es de sexo femenino, mientras que el otro 38 % de los encuestados es de sexo masculino.

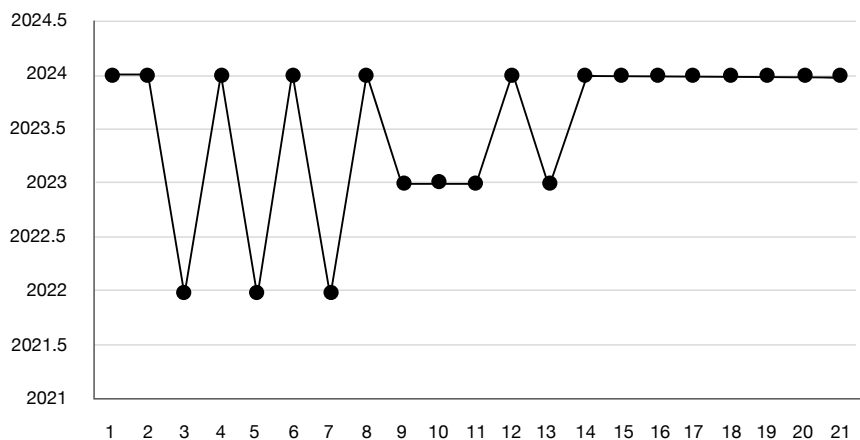
Figura 3
Orientaciones para elegir la línea de investigación



Nota: Encuesta aplicada a docentes

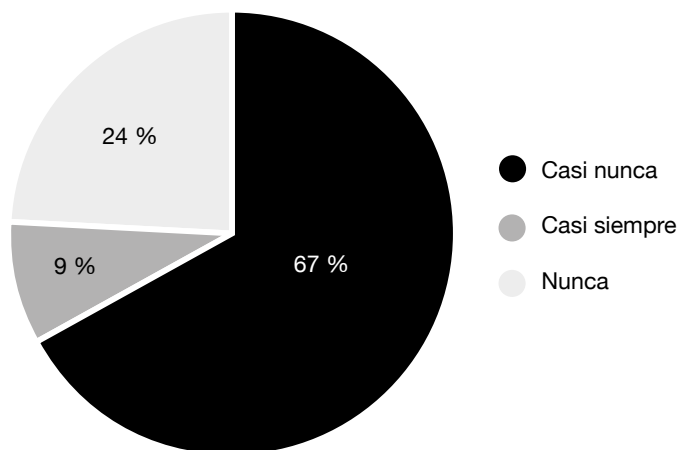
El 14 % de los doctorandos refirió que no recibió orientaciones para elegir la línea de investigación, mientras que el 86 % afirmó haberlas recibido.

Figura 4
Año de ingreso al programa doctoral



Nota: La mayoría de los doctorandos encuestados ingresó al programa doctoral entre el 2023 y 2024

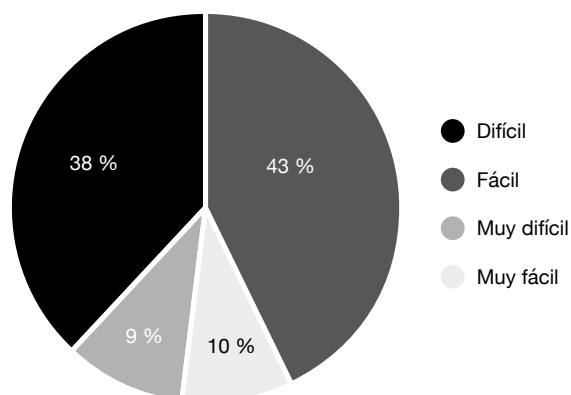
Figura 5
Dificultades para cumplir con las exigencias académicas



Nota: Elaboración propia a partir de las encuestas

El 67 % de los doctorandos encuestados refirió que casi nunca presenta dificultades para cumplir con las exigencias académicas, mientras que el 24 % contestó que nunca y un 9 % refirió que casi siempre tiene dificultades.

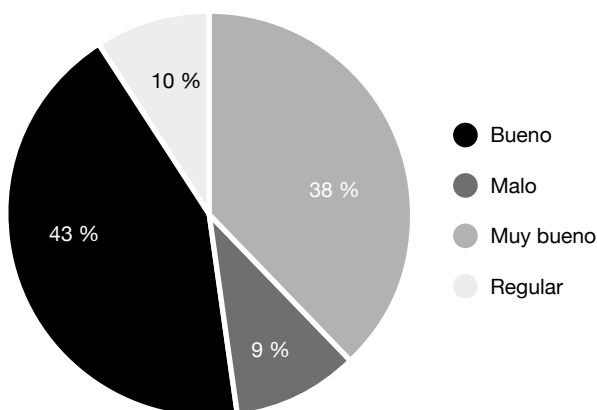
Figura 6
Gestión del tiempo para cumplir responsabilidades académicas



Nota: Elaboración propia

El 43 % de los doctorandos respondió que es fácil gestionar el tiempo para cumplir responsabilidades académicas y de investigación, mientras que el 38 % refirió que es difícil.

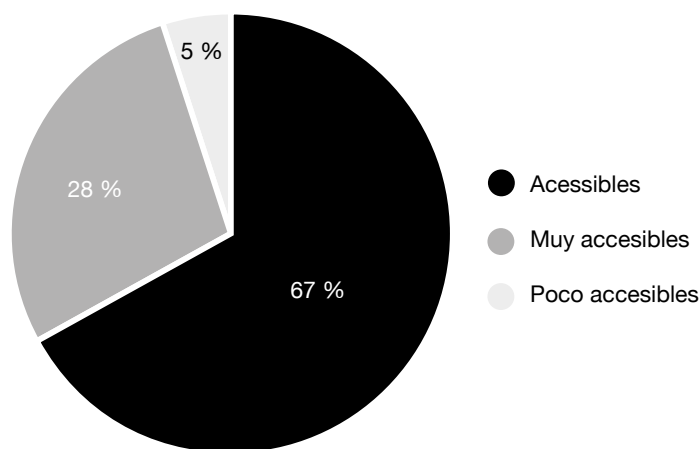
Figura 7
Balance entre vida personal y académica



Nota: Elaboración propia

El 43 % de los doctorandos encuestados respondió que el balance entre su vida personal y académica es bueno; mientras que un 38 % lo considera bueno en contraste con un 9 % que respondió que el balance es regular.

Figura 8
Accesibilidad a recursos

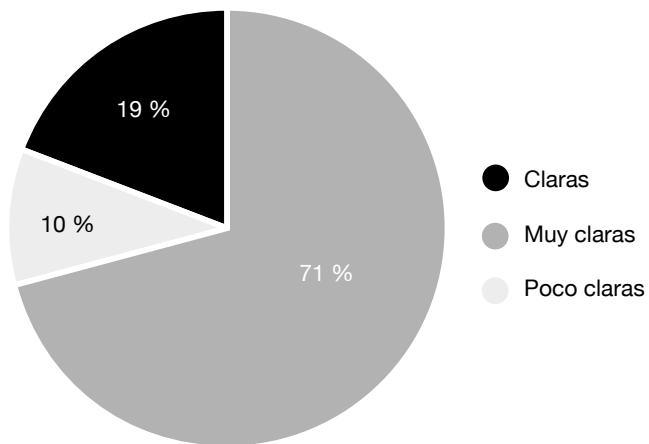


Nota: Elaboración propia en base a las encuestas necesarias para la investigación

El 67 % de los doctorandos encuestados refiere que los recursos académicos y administrativos son accesibles; mientras que el 28 % los califica como de muy accesibles, en tanto que una proporción mínima de alumnos de doctorado (5 %) entiende que son poco accesibles.

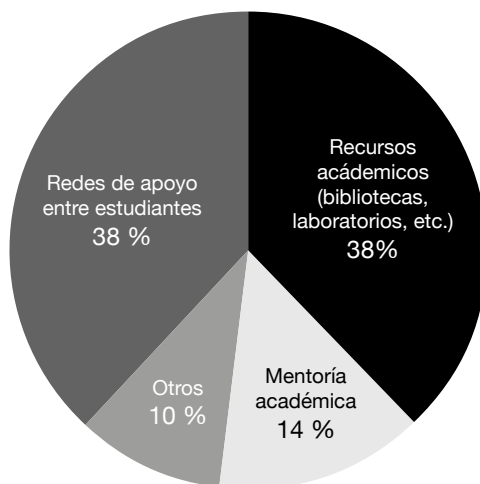
De acuerdo con los hallazgos el 71 % de los doctorandos tiene sus expectativas claras con respecto a su rol y responsabilidades dentro del programa doctoral; mientras que un 19 % refirió tener expectativas claras, y un 10 % comentó tenerlas poco claras.

Figura 9
Expectativas claras en cuanto a roles y responsabilidades en el programa



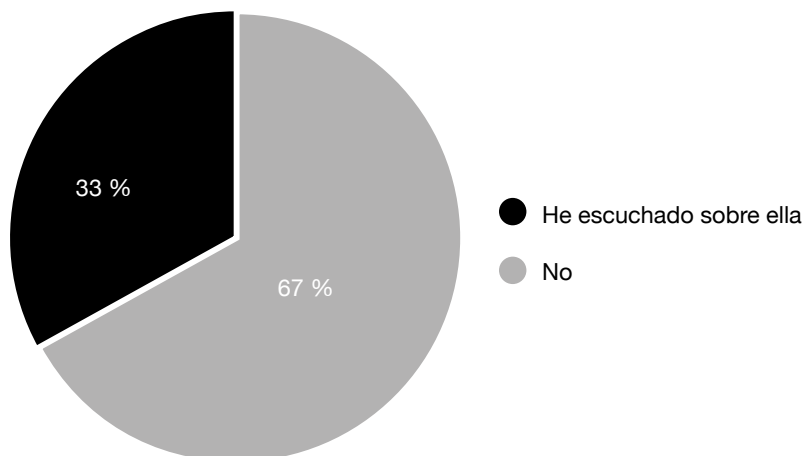
Nota: Elaboración propia según datos de la encuesta

Figura 10
Tipo de apoyo más útil recibido durante el doctorado



De acuerdo con el 38 % de los encuestados, las redes de apoyo entre estudiantes y los recursos académicos son los tipos de apoyo más útiles recibidos durante el doctorado

Figura 11
Teoría de la transición humana de Nancy K. Schlossberg



Nota: Elaboración propia

El 67 % de los estudiantes de doctorado no conocen la teoría de la transición humana de Nancy K. Schlossberg, mientras que el otro 33 % contestó que ha escuchado sobre ella.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación encontró que el 38 % de los estudiantes de doctorado tiene más de 46 años, similar a los planteamientos de la UNESCO (2019), mientras que el 67 % no enfrenta dificultades esporádicas para cumplir con las demandas académicas en consonancia con Pyhalto et al. (2019). El 71 % tiene expectativas claras, lo que sugiere una comunicación institucional efectiva, en línea con (Watts, 2012). Sin embargo, el 67 % no comprende la teoría de la transición humana de Schlossberg.

En conclusión, es fundamental orientar en los momentos iniciales del programa doctoral para la permanencia y el desempeño académico, principalmente cuando existe una relación cercana entre los estudiantes y la institución. El estrés vinculado con las altas exigencias académicas es una característica en los diferentes programas de doctorado. Las expectativas claras, desde el inicio, ayudan a reducir la ambigüedad y a aumentar la motivación. Integrar la teoría de la transición humana de Schlossberg puede hacer más llevadera la adaptación al doctorando, permitiéndole comprender y gestionar los cambios asociados al proceso de transición que es propio de esta etapa académica.

5. Referencias bibliográficas

- Daza Pérez, L., Llanes Ordóñez, J., & Rojas Araya, D. (2021). Impacto doctorado: formación y realidad laboral de los egresados. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 41-59. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32555>
- De Cara, B., Deps, V.L., & Glaucio Roberto (2019) Desarrollo de la teoría de la transición de Schlossberg y su aplicabilidad en el contexto de los estudiantes universitarios. *Cumbres*, 5(2) <http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres>
- Fink, A. (2019). *Realización de revisiones de literatura de investigación: de Internet al papel*, Thousand Oaks, Publicaciones Sage. 2.
- Gardner, S. (2020). Mentoring and guidance in doctoral education. *Journal of Graduate Education*. E-mentoring doctoral: prácticas actuales y estrategias efectivas | Aprendizaje en línea. <https://DOI.org/10.24059/olj.v23i1.1446>
- Gómez del Pulgar Cinque, S., Camas Garrido, L., Mendoza Carretero, M del R., & Pattier, D. (2023) El impacto del COVID-19 en estudiantes de doctorado, *Educación*, 23 <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4516>
- Lozano-Blasco, R., Romero-González, B., & Soto-Sánchez, A. (2024). ¿Cómo sobrevivir al doctorado? Un metaanálisis del éxito en doctorandos. *Educación XXI*, 27(1), 105-129. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36566>
- Oseda Gago, D., Gutiérrez Monzón, S. G., Oseda Gago, M. A., & Carruitero Ávila, N. A. (2021). Factores de riesgo psicológico-social y desempeño laboral en los doctorandos de educación de una universidad. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), (pp. 94-107). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.161>
- Pedraza Longi, J. S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades investigativas. Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being. *International Scholarly Research Notices*, 934941. <https://doi.org/10.5402/2012/934941>
- Real Academia Española (RAE) (2023). doctorando, doctoranda | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE.
- Romero-Rodríguez, S., Figuera-Gazo, P., Freixa-Niella, M., & Llanes-Ordóñez, J. (2019). Adaptabilidad de la Carrera en estudiantes universitarios: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Roys Rubio, J., & García, A. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 19 <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3570>

UNESCO (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. UNESCO, Biblioteca Digital.

Vergara Hernández, C. I., & Arévalo Tovar, L. (2019). Reflexión teórica sobre la transición académica en educación superior. *Panorama Económico*, 27(1), 194-207.

<https://doi.org/10.32997/2463-0470-vol.27-num.1-2019-2623>

Watts, J. (2012). ¿Publicar o no publicar antes de la presentación? Consideraciones para estudiantes de doctorado y supervisores. *Educación Creativa*, 3, 1101-1107.

<https://doi.org/10.4236/ce.2012.326165>

Beneficios de la neurodidáctica interdisciplinaria para la enseñanza del alemán como lengua extranjera (LE) en Colombia

Benefits of Interdisciplinary Neurodidactics for Teaching German as a Foreign Language (LE) in Colombia

Yury Andrea Yepes-Landinez¹

Resumen

Esta investigación pertenece al área de didáctica de lenguas extranjeras, específicamente del alemán en la educación superior. Esta fase exploratoria tiene como objetivo general analizar la importancia del alemán como lengua extranjera (LE), para contribuir con los principales hallazgos a la mejora de la educación y la práctica de una lengua que podría adquirir mayor importancia en el mundo actual y proporcionar una mejor comprensión del proceso de aprendizaje en el cerebro. La metodología aplicada es cualitativa, basada en la revisión de la literatura enfocada en la revisión sistemática, que se define por utilizar métodos como bases de datos y búsquedas manuales con el fin de encontrar, seleccionar y sintetizar críticamente toda la evidencia disponible y relevante para responder a la pregunta de investigación. Los hallazgos de esta investigación recopilaron conclusiones obtenidas de 46 referencias basadas en expertos y autores para establecer cuatro categorías.

Palabras clave: alemán como lengua extranjera, estrategias de enseñanza, interdisciplinariedad, lenguas extranjeras, neurodidáctica.

Abstract

This research belongs to the area of foreign languages didactics, specifically German in higher education. This exploratory phase has as a general objective to analyze the information regarding the significance of German as a foreign language (FL), to contribute with the main findings to the enhancement of the education and practice of a language that might acquire more importance in today's world and provide a better comprehension of the learning process in the brain. The methodology applied is qualitative based on the literature review focused on systematic review which is defined to use common methods such as database and manual searches to find, select, and synthesize critically all available and relevant evidence in terms of responding to the research question. The findings of this research established a transparent report of conclusions obtained from forty-six references based on experts and authors to set four categories.

Keywords: Foreign languages, German as a foreign language, interdisciplinarity, neurodidactics, teaching strategies.

¹ Universidad La Gran Colombia. Colombia, yury.yepSaludos es@ugc.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-4022-2383>

1. Introduction

To begin, the problem statement is analyzed for this education research, which is based on the foreign language teaching strategies that tend to be repetitive and traditional (Horwitz, 2020). This could have a negative impact on students by not keeping them motivated for a long time in learning and practicing the foreign language, which could turn into wasted time spent, and it could influence the professional life of teachers by not having job or financial stability due to student dropouts who may face difficulties (Singh, 2022).

In terms of linguistics and the acquisition of a foreign language, it comprises four communicative skills, of which oral production is considered the most complex, since it is the one that is applied daily and immediately (Anáhuac, 2020). For this reason, a wide range of methodologies, resources, and environments that cover neurodidactics in conjunction with interdisciplinarity for German are not reflected, where greater emphasis is placed on learning in a real context with situations that reflect greater practice of oral production (Barajas et al., 2015), instead of a focus on grammar, reading comprehension, or written production, without neglecting its relevance and execution.

Furthermore, beginning the process of speaking a foreign language that is completely unknown generates stress, anxiety, and insecurity (Liu & Huang, 2011), which is why teaching strategies are needed to improve sensations, emotional, and cerebral responses at the moment in which students are faced with mastering the language, since many times it is not enough with activities that require literal memorization processes, but rather, Lara Freire et al. (2022) purpose exercises and activities that allow students to speak the foreign language spontaneously and naturally without being subject to emotions that can lead to demotivation or frustration are increased.

On the other hand, German is a foreign language that is not commonly chosen as the first election when learning foreign languages in Colombia and in several Spanish-speaking countries (DAAD, 2020); because of that, it is perceived by many as a phonetically strong and difficult language to learn (Universidad Externado de Colombia, n.d.) due to its grammatical structures and the extent of its vocabulary. This has repercussions on the absence of wisdom of the language and its culture since the population has prejudices about the language and its linguistic variants. This is why, in most cases, the first option chosen is English, due to its economic, social, and cultural need nowadays. However, it is necessary to encourage the learning of a different language that provides the same level of importance for various aspects of society, to raise interculturality, and to optimize the quality of education (Shchur et al., 2022).

In addition, the professional and intercultural requirements of today's world, which according to Rigolot (2020) transdisciplinarity demonstrates the need to complement knowledge through two or more disciplines, which could enrich different fields of expertise and promote brain plasticity, in both, teachers and students, when exposed to practicing a foreign language together with the concepts, topics, and information from different areas.

2. Methodology

The methodology approach is qualitative because it expects to understand meanings and explores complex phenomena. It is characterized by using an emphasis on the subjective interpretation of data. The method implemented is the literature review based on a systematic review, which is defined to use common methods such as databases and manual searches to find, select, and synthesize critically all available and relevant evidence in terms of responding to the research question (Creswell, 2021).

Therefore, the search and analysis of experts and authors on the described themes and local, national, and international research backgrounds is presented below. Four categories are established that relate to the problem of this research, which presents findings that are cited.

Importance of Neurodidactics

According to Fernández et al. (2022) and their article, neurodidactics has relevance on the topics of neuroscience, technology, neuroeducation, and pedagogy, so that means that the role of neurodidactics is essential in teacher professionalization and training.

Neurodidactics in foreign languages

The researchers Caballero, Cascales and Gomáriz (2023) found that engaging in activities involving executive functions fosters motivation and enhances the learning process in students, as it correlates with cognitive flexibility, inhibitory control, and working memory.

Interdisciplinarity in foreign languages

Morales and González (2021) conclude from their research carried out on 126 university professors in Mexico, which shows the link between graphic design and other disciplines, thus showing that interdisciplinarity is a necessary tool that encourages the use of intellectual resources that give way to greater practice of analysis, innovation, and criticism.

German as a foreign language

It is found that ICTs are a very effective learning strategy for this language, if it is approached in a pertinent and effective manner, which is based on the knowledge and training that teachers must effectively use these technologies.

3. Results

The final thematic analysis of this qualitative research shows the following results per category.

Importance of Neurodidactics

In terms of neurodidactics, it is an effective approach to activate the brain for responding and adapting to new language with the concepts of neuroplasticity, mirror neurons, motor

sensorial learning, and social and cultural skills for prolonging the expertise, all of this, by promoting the activation of positive and prior emotions as the motivation that is the main conductor of the holistic education, that several traditional methodologies do not provide.

Neurodidactics in foreign languages

Activities such as constant repetition of vocabulary, listening to audios based on repetitive topics, and working on grammar guides, among others, are exercises that can be perfected or merged with strategies that promote neurodidactics and its scientific principles. It is prudent that neurodidactics encourage research, delve into different fields of science, and, at the same time, perfect educational methodologies and practices that motivate and actively involve the role of the teacher, the student, the academic community, and interculturality.

Interculturality is seen as a model for several perspectives and ways to see a language not only as a linguistic process, but also as the comprehension of values, customs, traditions and history of a specific folk, that is the empirical environment can cause a huge experience of learning, because it turns into a long-term memory.

Interdisciplinarity in foreign languages

Interdisciplinarity offers and fosters the ability to have critical thinking to be professionals more capable to understand and receive several opinions and perspectives of the disciplines that are not of their complete management, all with the purpose of facing the globalized world and its constant advancements. Also, interdisciplinarity generates cooperation among different areas like research. It means the practice of analysis, innovation and criticism, and the execution of multiple intelligences.

ICC (intercultural communicative competence) model suggests a new manner to think of the knowledge in connection to transnational and decolonial perspectives for the pedagogical meaning, which advises adapting the teaching strategies in consonance with the actuality and the proper values of every culture.

German as a foreign language

The advantages of learning German, as it opens many doors in the professional field, being the native language of one of the European powers, and in the academic field, it offers many educational scholarships. For this reason, in countries like Colombia it is gaining strength, and day by day it is included in more curricula as a second or third language, or as a free course.

It is evident that practicing the language is necessary for its improvement, and students believe that it is necessary to live in a country where the language is spoken; however, there is a lack of practice in a real context, so it would be beneficial to create these situations or encourage them, both inside and outside the classroom, while practicing repetition or doing exercises that require real contexts and speaking naturally.

4. Discussion and Conclusions

Regarding the importance of German, this language has a significant impact since it has a share due to its literary, philosophical, and artistic legacy. Further, many scientific foundations remain in this language, and much of the scientific progress is developed in Germany.

In countries such as Colombia, learning German can be perceived as a challenge because of the language grammar and the differences it has with languages as Spanish, reason why the importance of its learning can be increased on behalf of its linguistic, historical and scientific transcendence. And, in this way, even financial and academical facts can be improved because of the international alliances and opportunities.

It is essential to implement a second phase of this research in which the findings of the different neurodidactics strategies can be applied to a German course in higher education with the main objective of integrating the main and most effective approaches.

As an ultimate point, based on the bibliographic review of certain authors, experts and background information, the field of neurodidactics is not yet fully linked to interdisciplinarity for learning German as a foreign language. Although, there are multiple and interesting findings, it is pertinent to emphasize the research of each of these areas and work from them together.

5. Bibliographic References

- Anáhuac Mérida. (2020). Habilidades comunicativas: cuáles son y cómo puedes aplicarlas con éxito. *Blog de Posgrado*.
<https://merida.anahuac.mx/posgrado/blog/habilidades-comunicativas-cuales-son-como-aplicarlas>
- Barajas Anaya, N. O., López Rojas, J. I., Márquez Vega, L., & Rodríguez Romero, M. P. (2015). *Investigación documental sobre las habilidades y competencias comunicativas en educación básica* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. <https://hdl.handle.net/11634/3043>
- González Caballero, F., Cascales Martínez, A., & Gomáriz Vicente, M. Á. (2023). Neurodidáctica aplicada al área de lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria: percepción de los docentes. *Contextos educativos: Revista de educación*, (32), 269-288. <https://doi.org/10.18172/con.5218>
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung* <https://r.issu.edu.do/mh>
- Fernández García-Valdecasas, B., Martínez Sánchez, I., González González, D., & Álvarez Rodríguez, J. (2022). Role of neurodidactics in teacher professionalization for online teaching in higher education. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 15. <http://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40505>
- Festman, J. (2021). Learning and processing multiple languages: The more the easier? *Language Learning*, 71(S1), 121-162. <https://doi.org/10.1111/lang.12437>
- Lara Freire, M., Quishpe Hipo, L., Rodríguez Durán, M., & Rojas Yumisaca, W. (2022). Striking activities to boost speaking skills development in the English as a Foreign Language classroom. *Polo del Conocimiento*, 7(7), 1214-1234. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i7.4282>

- Horwitz, E. K. (2020). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Castledown Publishers.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of the relationship between foreign language anxiety and students' performance in speaking. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 23-29.
<https://doi.org/10.5539/ijel.v1n1p23>
- Morales Holguín, A., & González Bello, E. (2021). Interdisciplinarietà en la formación universitaria del diseño gráfico: entre la teoría y la práctica. *Educación*, 30(58), 228-249.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202101.011>
- Rigolot, C. (2020). Transdisciplinarity as a discipline and a way of being: complementarities and creative tensions. *Humanities and social sciences communications*, 7(1), 1-5.
<http://doi.org/10.1057/s41599-020-00598-5>
- Shchur, N., Roman, V., Muzyka, T., Popoilyk, Y., & Yurchak, H. (2022). The formation of student's foreign language communicative competence as a component of social culture within the context of educational and scientific globalization. *International Journal of Education and Information Technologies*, 16, 121-127. <http://doi.org/10.46300/9109.2022.16.13>
- Singh, H. P., & Alhulail, H. N. (2022). Predicting Student-Teachers Dropout Risk and Early Identification: A Four-Step Logistic Regression Approach. *IEEE Access*, 10, 6470-6482.
<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3141992>
- Universidad Externado de Colombia. (n.d.). Centro de Idiomas y Cultura. *Alemán*.
<https://www.uexternado.edu.co/programa/centro-idiomas-y-cultura/aleman/>

Revista Estudiantil de Psicología, *Redeps*: reflexiones acerca de la investigación formativa y su impacto en la cultura científica universitaria

The Redeps Journal: Reflections on Formative Research and Its Impact on the Scientific Culture in Universities

Andrea Manjarrés-Herrera¹

Betty Reyes-Ramírez²

Carlos Suero-Maloney³

Katherine Díaz-Vargas⁴

Resumen

El artículo analiza el impacto de la revista *Redeps* como una herramienta de investigación formativa en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). A través de un enfoque cualitativo, se estudian la evolución de la revista, sus procesos editoriales y las percepciones de los estudiantes. Los resultados destacan cómo la participación en la revista fomenta competencias como el pensamiento crítico, la escritura académica y el trabajo colaborativo, contribuyendo al desarrollo de una cultura científica. La revista *Redeps* también aborda temas relevantes, como salud mental y violencia, generando interés tanto en la formación estudiantil como en la comunidad académica. Este estudio sistematiza su experiencia para proponerla como modelo replicable en otras instituciones educativas.

Palabras clave: competencias investigativas, cultura científica, educación superior, investigación formativa, revistas estudiantiles.

Abstract

The article examines the impact of the Redeps Journal as a formative research tool at the Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Using a qualitative approach, it explores the journal's evolution, editorial processes, and students' perceptions. Findings highlight how participation fosters competencies such as critical thinking, academic writing, and collaborative work, contributing to the development of a scientific culture. The Redeps Journal also addresses relevant topics such as mental health and violence, creating a meaningful impact on both student training and the academic community. This study systematizes its experience to propose it as a replicable model for other educational institutions.

Keywords: formative research, higher education, research competencies, scientific culture, student journals.

¹ Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). República Dominicana, amanjarres95@uasd.edu.do, <https://orcid.org/0000-0001-8062-8145>

² Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). República Dominicana, breyes45@uasd.edu.do, <https://orcid.org/0000-0002-4818-8941>

³ Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). República Dominicana, csuero14@uasd.edu.do, <https://orcid.org/0000-0003-0583-9430>

⁴ Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). República Dominicana, licda.katherinediaz@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-7293-1723>

1. Introducción

La formación de competencias investigativas en el ámbito universitario es esencial para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la generación de nuevo conocimiento (Herrera, 2024). Sin embargo, en el contexto de muchas instituciones de América Latina y el Caribe, persisten importantes barreras que limitan el desarrollo de una cultura científica. Entre estas barreras se encuentran la escasez de recursos, la baja participación estudiantil y la ausencia de espacios prácticos donde los estudiantes puedan aplicar y consolidar sus habilidades investigativas (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID], 2023).

A pesar de estos desafíos, existen alternativas accesibles dentro de la investigación formativa que permiten el fomento de una cultura científica universitaria, aun en las instituciones de Educación Superior con poca tradición investigativa. La investigación formativa pertenece a la corriente pedagógica del constructivismo que busca integrar la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Asís et al., 2022). Por su parte, la cultura científica se refiere a la promoción de actitudes, valores y habilidades que favorecen la investigación, la innovación y el desarrollo del conocimiento dentro de las universidades (Pérez-Rodríguez et al., 2024).

En este contexto, las revistas estudiantiles se presentan como una herramienta innovadora y eficaz para el logro de dichos objetivos. Estas publicaciones permiten a los estudiantes involucrarse activamente en procesos de investigación y divulgación científica, fomentando competencias como el pensamiento reflexivo, la escritura académica y el trabajo colaborativo que mejoran su desempeño académico en investigación (Rincón-Zambrano et al., 2024; Rodríguez-Borges et al., 2024). Pero, a pesar de su relevancia, existen escasos estudios que sistematicen y analicen el impacto de las revistas estudiantiles en el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes (Vega & Vargas, 2024).

El presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto de la revista *Redeps* como herramienta de investigación formativa en la construcción de competencias investigativas y la promoción de una cultura científica en la UASD. A través de un diseño metodológico cualitativo, basado en el estudio de caso, se examinan su evolución, sus procesos editoriales y las percepciones de los estudiantes participantes.

Esta revista destaca como un modelo pionero en este ámbito dentro de la UASD, proporcionando un espacio en que los estudiantes pueden explorar, aprender y contribuir al conocimiento científico de manera significativa. Sistematizar esta experiencia es particularmente relevante porque ofrece lecciones transferibles a otras instituciones universitarias que buscan fomentar la cultura científica y fortalecer las competencias investigativas de sus estudiantes.

2. Metodología

La investigación, basada en un estudio de caso cualitativo, analizó la evolución, procesos, temáticas y metodologías de la revista *Redeps* como modelo de investigación formativa en la

UASD. Este enfoque permitió profundizar en las dinámicas e impacto de la revista en la formación de competencias investigativas de los estudiantes, utilizando tres técnicas principales: revisión documental, entrevista semiestructurada y estado de la cuestión.

La revisión documental examinó artículos publicados desde 2017, identificando tendencias, enfoques metodológicos, frecuencia de publicación y su evolución. La entrevista semiestructurada, dirigida a la editora, y basada en relatos estudiantiles, exploró retos y percepciones sobre el impacto académico y personal de la revista. El estado de la cuestión contextualizó la experiencia de *Redeps* dentro de un marco teórico amplio, revisando investigaciones previas sobre el rol de las revistas estudiantiles en la cultura investigativa universitaria en América Latina. El análisis interpretativo y temático siguió criterios establecidos por Hernández et al. (2018).

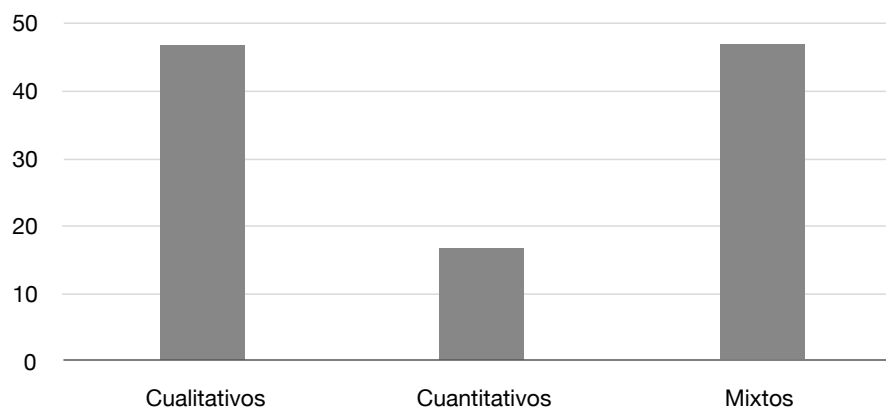
Este enfoque integral evidenció el impacto de la revista *Redeps* en el desarrollo de competencias investigativas y la promoción de una cultura científica.

3. Resultados

La revista surgió en 2017 como parte de la asignatura de Metodología de la Investigación a cargo de la maestra Andrea Manjarrés, donde se desarrollaban investigaciones que eran reportadas como artículos científicos siguiendo las normas APA. Inicialmente, se publicaban todos los artículos elaborados, pero después se decidió depurar, sugerir mejoras y publicar solo aquellos que cumplieran con los criterios de calidad metodológica, relevancia y originalidad.

Hasta la fecha se han publicado 14 números, un total de 111 artículos, utilizando diferentes metodologías (cuantitativos 17, cualitativos 47 y mixtos 47) y diseños (ver figura 1).

Figura 1
Metodologías empleadas en los artículos de la revista *Redeps*



Los temas, orientados a los problemas sociales actuales relacionados con la psicología, son propuestos y votados por los estudiantes. Siete investigaciones publicadas se han premiado o han sido destacadas en congresos estudiantiles nacionales.

Tabla 1
Temas de la revista *Redeps*

| |
|---|
| Violencia de género |
| Autolesiones y <i>cutting</i> |
| Desarrollo humano, tecnología e internet |
| Rastros y rostros de la migración |
| Exclusión y estereotipos sociales |
| Impacto socioeducativo del Covid-19 |
| Uso de la tecnología, redes sociales e internet |
| Convivencia y violencia escolar |
| Vivencia de la sexualidad |
| Emociones y gestión emocional |
| Salud integral y comunitaria |
| Psicología ambiental |
| Salud mental y violencia |

Los relatos de los estudiantes muestran el efecto que tiene la participación en actividades investigativas:

«Para mí fue increíble el proceso. Aprender a investigar y darme cuenta de que es posible hacer ciencia en República Dominicana me mostró un camino en el que también me podría desarrollar como profesional».

«Por las dificultades y limitaciones iniciales, yo sufrí mucho al principio. Me sentí agobiada con tantas cosas nuevas, pero después, al empezar a leer y comprender, escribir fue un proceso de muchos aprendizajes para la vida personal y profesional... incluso me arriesgué a hacer, de manera particular, pequeñas investigaciones».

«La enseñanza de la metodología de investigación tiene un carácter práctico. Mientras se va haciendo, uno va aprendiendo y desarrollando un pensamiento crítico. Aprendemos a discernir qué es lo que quiero o no quiero para mi investigación».

También es importante destacar que esta revista formativa generó motivación e interés por la investigación en la comunidad universitaria, al entender la importancia de esta tanto en el desarrollo de las ciencias como en el de las profesiones, pues, al sistematizar las experiencias, incentiva el ejercicio basado en la evidencia científica: *«He aprendido que todos podemos mostrar ese investigador que llevamos dentro si te lo propones. Aunque nunca antes se haya hecho nada de investigación, podemos hacer un excelente trabajo».*

4. Discusión y conclusiones

La revista *Redeps* ha sido una herramienta innovadora y eficaz para la formación investigativa en la UASD. Con dinámicas editoriales basadas en liderazgo estudiantil y rigurosidad científica, ha fortalecido competencias clave como el pensamiento crítico, la escritura académica y la gestión del conocimiento, promoviendo una cultura de investigación en la comunidad universitaria.

Durante sus siete años de existencia, la revista ha tratado temas como violencia, salud mental, relaciones humanas, habilidades sociales y desarrollo humano, con un enfoque práctico y contextualizado. Sus artículos armonizan enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, y manifiestan una formación integral en investigación.

Estos logros se alinean con estudios que destacan la importancia de las revistas estudiantiles en el desarrollo de habilidades investigativas. Pinto y Cortés (2017) subrayan que los contenidos curriculares en investigación no garantizan competencias investigativas, resaltando la necesidad de estrategias innovadoras. Morán (2018) enfatiza que el pensamiento crítico permite a los estudiantes analizar información y elaborar juicios informados.

La proyección de *Redeps* hacia toda la Facultad de Humanidades fomenta la colaboración interdisciplinaria y consolida su impacto, estableciendo un modelo replicable en otras universidades y promoviendo la investigación como pilar esencial en la Educación Superior.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Agradecemos el apoyo del FONDOCYT y de la UASD, debido a que esta investigación se desarrolla dentro del marco del proyecto *Efectividad de un programa de fortalecimiento de las competencias investigativas en los estudiantes universitarios de la Facultad de Humanidades*.

6. Referencias bibliográficas

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2023). *Antecedentes, diagnóstico actual y perspectivas de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
<https://r.issu.edu.do/n37>
- Asís, M.E., Monzón, E., & Hernández, E. (2022). Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades. *Mendive, Revista de Educación a favor de la ciencia abierta*, 20(2), pp. 675-691.
<https://r.issu.edu.do/TH>
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Herrera, M. F. (2024). Competencias investigativas, equilibrio entre la docencia y la investigación de los profesores universitarios. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual (ALCON)*, 4(1), 11-23. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.59>
- Morán Seminario, M. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico y su importancia en la formación universitaria. *Aula y Ciencia*, 8(12), 45-54.
https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Aula_Ciencia/article/view/2475

- Pérez-Rodríguez, F., Hernández-González, O., & Donoso-Díaz, S. (2024). Cultura científica en la educación. Análisis bibliométrico según WOS (2000-2022). *Investigações em Ensino de Ciências*, 29(2), pp. 01-16 <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2024v29n2p01>
- Pinto Santos, A. R., & Cortés Peña, O. F. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa? *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 45-66. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6059>
- Rincón-Zambrano, R. A., Solórzano-Álava, W. L., Zavala-Baque, D. L., & Morán-Lozano, N. S. (2024). Cultura investigativa en los estudiantes de la carrera de educación. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa*, REICOMUNICAR. 7(14), 648-663. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/335>
- Rodríguez-Borges, C., Ramos, Y., Vanga, M., & Pérez-Rodríguez, J. (2024). Análisis de la formación en investigación de estudiantes de pregrado de ingeniería industrial. *Formación Universitaria*. 17(3), 107-116 <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000300107>
- Vega, J., & Vargas, S. (2024). Habilidades investigativas en educación formal: una revisión sistemática y bibliométrica. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-877>