

CPU

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación semestral | Vol. 22 Número 43 | enero - junio 2025 | ISSN 1814-4152



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Centro de Desarrollo Profesional

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Consejo editorial

Comité asesor:

Julio Ferreira Tavera, vicerrector académico, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Virginia Flores Sasso, vicerrectora de Investigación e Innovación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Florilena Paredes, directora de Estudios Generales, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Dirección general:

Victoria E. Martínez Martínez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Dirección editorial:

Lourdes Natalia Guzmán Taveras, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Comité científico evaluador:

Addy Rodríguez Betanzos, Universidad de Quintana Roo, México; Blanca Yanet González, GRIEPH (Grupo Interdisciplinar de Investigación en Educación y Procesos Humanos), Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Clara Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Constanza Cerda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Cristina Amiama, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Elpidio Canela, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Enrique Sologuren, Universidad de Chile / Universidad del Desarrollo, Chile; Esther Lopez, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Florencia Carlino, Sault College, Ontario, Canadá; Ginia Montes de Oca, INAFOCAM, República Dominicana; Hilda Quintana, Universidad Interamericana de Puerto Rico; Humberto Closas, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; Juan Sebastián González Sanabria, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Katia Aleyda Maldonado, Universidad Autónoma de Guerrero; Lourdes Cardozo-Gaibisso, Universidad Estatal de Mississippi, Estados Unidos; María Belén Romano, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; María Elena Córdoba, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; María Luisa Ferrand, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; Margot Recabarren, Universidad Andrés Bello; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Mónica Olivares, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Mu-kien Sang Ben, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Rosa María Cifuentes, Universidad de La Salle, Colombia; Rosmar Guerrero, Universidad de Los Andes, Venezuela.

Corrección de estilo:

Rosa Ruiz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana

Cuidado de edición:

Carmen Pérez Valerio, Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Soporte técnico:

Benjamín Visón, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Fotografías e ilustraciones:

Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Diseño y diagramación:

Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

El **Cuaderno de Pedagogía Universitaria** es una publicación semestral dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica para responder a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Es auspiciada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Esta revista contiene tres secciones fijas: Artículos científicos, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

Todos los artículos están disponibles en: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CONTENIDO

5

Editorial

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

8

La mediación en la enseñanza de lenguas en la educación superior: resultados cualitativos de un proyecto interdisciplinar

[Iria Bello Viruega](#)

25

Enseñanza interdisciplinaria de las Ciencias Biológicas a estudiantes no STEM mediante aprendizaje basado en proyectos

[Bonny Ortiz-Andrade](#)

44

El rol pedagógico del laboratorio de matemáticas en el desarrollo de competencias: una revisión PRISMA

[Dirwin Alfonso Muñoz Pinto](#) y [Jesús Ramón Guillén Ruiz](#)

62

Impacto del estrés académico en la atención selectiva de estudiantes universitarios

[Danny Gonzalo Rivera Flores](#), [Cristina Belén Caizaluisa Herrera](#) y [Amada Estefanía Guerrero Paredes](#)

79

Factores determinantes en la adopción de inteligencia artificial en la educación superior dominicana

[Rafael Eugenio Robles Morales](#)

104

Tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en la evaluación de los aprendizajes para el aseguramiento de la calidad en la educación superior

[Richar Alberto Rangel Martínez](#)

128

Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

[Claribel Martínez](#) y [Carlos Arturo González Lara](#)

146

Descortesía verbal en la literatura: secuencia didáctica para analizar la presencia de este fenómeno en la bachata

[Faustino Medina](#)

163

Enseñanza de la literatura en la clase de ELE: enfoques y metodologías

[Yakoub Abidi](#)

CONTENIDO

180

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Cómo las imágenes crean significado: el poder educativo del lenguaje visual

[William Oswaldo Silva Ortiz](#)

199

Opinión de los estudiantes universitarios respecto al uso de celulares y su impacto en la concentración: la escritura sobre temas polémicos

[Genarina Mercedes Caba Liriano](#)

216

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Reseña del *Diccionario del Español Dominicano* (edición 2024)

[José Alejandro Rodríguez](#)

222

Reseña del libro *Enseñar a pensar para aprender mejor*

[Evelyn Yirlana Vargas Hernández](#)

EDITORIAL

Los conocimientos emergentes y las particulares de cada contexto actúan como impulsores del cambio educativo. Así, la innovación educativa sirve como motor para enfrentar situaciones derivadas de las prácticas docentes y de las necesidades del alumnado. Innovar en educación implica introducir modificaciones en el proceso de formación, con el propósito de mejorar los resultados de aprendizaje. Esta concepción incluye el uso creativo de recursos en formas novedosas, así como replanteamientos en los planes de estudio. Cada proyecto de reforma educativa nace de la identificación de un problema, lo cual requiere un análisis detallado de la situación que se busca transformar. En este sentido, las reformas educativas deben generar un cambio intencionado para ser consideradas como tales.

En las aulas universitarias, esta intención promueve transformaciones en las estrategias de enseñanza y en la adaptación de los contenidos a los avances culturales. Dichas modificaciones responden, además, a las necesidades formativas del estudiante del siglo XXI. Para atender tales demandas, resulta imprescindible incorporar métodos que prioricen el aprendizaje activo. En este tenor, el objetivo central de las metodologías activas, como el aula invertida, la gamificación o el aprendizaje basado en proyectos, es promover el desarrollo de competencias en contextos variados del mundo profesional. En otras palabras, persiguen que el estudiante sea capaz de integrar conceptos de diversa índole, desde lo procedimental hasta lo actitudinal, a situaciones reales de aprendizaje, incluso aquellas que se desvían de los patrones estudiados en el aula universitaria. Para lograr este objetivo, se tendrán que activar saberes previos de diversas áreas vinculadas con el problema, por lo que un planteamiento interdisciplinar de las tareas académicas resulta imprescindible para formar profesionales competentes, cuyos conocimientos trascenderán las aulas.

Este ambiente social, marcado por la globalización, exige soluciones creativas y adaptadas a las necesidades actuales de aprendizaje. Así, en esta edición número 43, del volumen 22, exploramos experiencias pedagógicas guiadas por los principios del aprendizaje activo y las metodologías que priorizan la integración disciplinar. Este interés de los investigadores refleja el compromiso de sus instituciones por transformar la experiencia educativa en la educación superior.

El primer artículo de esta edición, titulado “La mediación en la enseñanza de lenguas en la educación superior: resultados cualitativos de un proyecto interdisciplinar”, de Iria Bello Viruega, relata la implementación de enfoques interdisciplinarios para el desarrollo de habilidades de mediación en el grado en Dirección Hotelera de la Universidad de las Islas Baleares. A través de la investigación-acción, el proyecto involucró las asignaturas Inglés para Ejecutivos y Relaciones Laborales en el Sector Hotelero. Los hallazgos destacan cómo la metodología permitió a los estudiantes mejorar su competencia comunicativa en una lengua extranjera, al aplicar conocimientos lingüísticos en casos prácticos de su vida profesional. Continuando con esta línea, Bonny Ortiz-Andrade, en “Enseñanza interdisciplinaria de las Ciencias Biológicas a estudiantes no STEM mediante aprendizaje basado en proyectos”, explora cómo el aprendizaje basado en problemas (ABP) motiva a los estudiantes

y fomenta el pensamiento crítico. A través de un diseño metodológico mixto, el estudio mostró que el 97.2 % de los participantes percibió mejoras significativas en la integración de conceptos biológicos aplicados a la Medicina, lo que evidencia la factibilidad de aplicar el ABP mediante un enfoque interdisciplinar.

Como se ha mencionado antes, la innovación responde a necesidades diagnosticadas en el contexto educativo, pues su fin último es impactar en la solución de un problema. Al respecto, en el ámbito de la República Dominicana, Dirwin Alfonzo Muñoz Pinto y Jesús Ramón Guillén Ruiz exploran el impacto del uso de recursos innovadores para mejorar los bajos resultados del país en esta área. Para ello, presentan una revisión de la literatura en su artículo “El rol pedagógico del laboratorio de matemáticas en el desarrollo de competencias”. Este estudio analiza 27 artículos bajo el protocolo PRISMA para evaluar cómo los laboratorios matemáticos, al combinar materiales manipulativos y herramientas tecnológicas, mejoran la comprensión de polinomios en estudiantes de secundaria, lo que sienta las bases para prácticas replicables en niveles superiores.

Desde otro ángulo, el cambio hacia la innovación puede también generar conflictos entre las altas expectativas de transformación que se plantean los sistemas educativos y el poder de actuación real que tienen los actores. En este sentido, en el artículo “Tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en la evaluación de los aprendizajes para el aseguramiento de la calidad en la educación superior”, Richar Alberto Rangel Martínez analiza cómo la nueva normativa de evaluación que persigue mejorar la calidad de la educación superior puede limitar la autonomía del personal docente. En su investigación se propuso analizar las percepciones de 17 docentes a través de grupos focales. El estudio identifica conflictos entre la estandarización exigida por las normativas institucionales y la autonomía docente para adaptar las evaluaciones al contexto de los estudiantes, lo que abre un debate sobre el equilibrio entre calidad y flexibilidad. Por otro lado, Rafael Eugenio Robles Morales en “Factores determinantes en la adopción de inteligencia artificial en la educación superior dominicana” procura examinar los factores determinantes en la adopción efectiva de inteligencia artificial (IA) en la educación superior dominicana, ante el creciente uso de esta tecnología. Los resultados revelan que las actitudes de los docentes hacia la IA y el apoyo institucional son los predictores más significativos de la adopción efectiva. Las competencias digitales mostraron un efecto indirecto significativo, mientras que la infraestructura tecnológica mostró un impacto mínimo.

En un tenor distinto, Danny Gonzalo Rivera Flores, Cristina Belén Caizaluisa Herrera y Amada Estefanía Guerrero Paredes presentan su investigación titulada “Impacto del estrés académico en la atención selectiva de los estudiantes universitarios”. Este estudio cuantitativo y correlacional, aplicado a 305 estudiantes con herramientas como el inventario SISCO SV y el examen D2, reveló altos niveles de estrés que afectan significativamente la atención selectiva. Tales hallazgos subrayan la necesidad de estrategias pedagógicas y de apoyo psicoemocional.

La inclusión educativa también ocupa un lugar central en esta edición. De esta manera, Claribel Martínez y Carlos Arturo González Lara investigan en “Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)” las diferencias en las actitudes

de 64 docentes de dos centros educativos. Este estudio cuantitativo, descriptivo y transversal aporta valiosas reflexiones sobre la preparación docente y los retos en la atención a la diversidad.

En el ámbito cultural, Faustino Medina, en “Descortesía verbal: secuencia didáctica para analizar la presencia de este fenómeno en la bachata”, diseña una propuesta pedagógica para analizar la representación de la descortesía verbal hacia las mujeres en canciones de este género musical. Mediante el análisis de insultos, ironías y menosprecios, se busca fomentar una reflexión crítica y la elaboración de textos expositivos. Dos ensayos complementan esta edición. El primero de ellos, escrito por Yakoub Abidi, se titula “Enseñanza de la literatura en la clase de ELE: enfoques y metodologías”. En este texto el autor examina cómo los enfoques literarios enriquecen la enseñanza del español como lengua extranjera y destaca su importancia en la comprensión cultural. Por su parte, William Oswaldo Silva Ortiz, en “Cómo las imágenes crean significado: el poder educativo del lenguaje visual”, analiza las imágenes como lenguajes moldeados por subjetivaciones, con base en teorías de Peirce, Barthes y Foucault. Este escrito enfatiza el rol del lenguaje visual en la formación de una ciudadanía crítica.

Finalmente, Genarina Mercedes Caba Liriano cierra esta nómina de 11 artículos con su trabajo titulado “Opinión de los estudiantes universitarios respecto al uso de celulares y su impacto en la concentración: la escritura sobre temas polémicos”, cuyo objetivo fue explorar la percepción de los estudiantes universitarios acerca del uso de celulares u otros aparatos electrónicos en el aula. Con un enfoque mixto, este estudio revela que, aunque los estudiantes los consideran distractores, también pueden ser herramientas innovadoras de aprendizaje cuando se utilizan adecuadamente.

Los trabajos presentados invitan a reflexionar sobre las múltiples maneras en que la evolución educativa puede enriquecer la enseñanza y enfrentar los retos del contexto universitario actual. Este acercamiento hacia la innovación viene acompañado de la reseña sobre el libro *Enseñar a pensar para aprender mejor*, escrita por Evelyn Yirlana Vargas Hernández. De igual modo, José Alejandro Rodríguez en su reseña nos invita a considerar el valor académico que tiene el *Diccionario del Español Dominicano (DED)* para la enseñanza de la lengua, en atención a seguir cambiando la actitud frente a nuestra forma de hablar y valorar la riqueza que hay en ella.

La mediación en la enseñanza de lenguas en la educación superior: resultados cualitativos de un proyecto interdisciplinar

Mediation in Language Teaching in Higher Education: Qualitative Results of an Interdisciplinary Project

Iria Bello Viruega¹

Recibido: 9 de octubre de 2024 | Revisado: 15 de octubre de 2024 | Aprobado: 30 de noviembre de 2024

Resumen

Uno de los principios básicos del Inglés para Fines Específicos es que el aula se convierta en el punto de encuentro de las esferas académica y laboral de los estudiantes. Generalmente, el éxito de esta asignatura se mide por la utilidad de la competencia lingüística de los estudiantes. Por ello, se implementó un proyecto que integró el enfoque el “enfoque orientado a la acción” y el “enfoque basado en tareas”, considerados los más adecuados para alcanzar tal objetivo. Este artículo tiene como objetivo relatar la implementación de los enfoques mencionados y describir las percepciones de los participantes sobre la experiencia pedagógica. A su vez, con dicho proyecto se persiguió el desarrollo de habilidades de mediación en dos asignaturas del grado en Dirección Hotelera de la Universidad de las Islas Baleares (España), concretamente Inglés para Ejecutivos y Relaciones Laborales en el Sector Hotelero. A través de la metodología de investigación-acción, se aplicó una encuesta que se distribuyó el último día del semestre. El análisis de los datos reveló que el proyecto ayudó a desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera y a aplicar sus conocimientos sobre teoría a un caso concreto y práctico. La actividad no solo resultó satisfactoria y motivadora, sino que también promovió el desarrollo de competencias esenciales de cara a la integración de los futuros graduados en el mercado laboral.

Palabras clave: enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT), lenguas extranjeras, inglés, educación superior, interdisciplinariedad.

¹ Universitat de les Illes Balears, Departamento de Filología Española, Moderna y Clásica (España). Para contactar a la autora: iria.bello@uib.eu

Abstract

One of the basic principles of English for Specific Purposes is that the classroom becomes the meeting point of the students' academic and professional spheres. Generally, the success of this subject is measured by the practical utility of students' linguistic competence. Therefore, this project was implemented based on the "action-oriented approach" and the "task-based approach," considered the most suitable methods to achieve this goal. This article outlines the implementation of these approaches and describes participants' perceptions of the pedagogical experience. Additionally, the project aimed to develop mediation skills in two subjects of the B.A. in Hotel Management at the University of the Balearic Islands (Spain), specifically, English for Executives and Labor Relations in the Hotel Sector. This study explored students' perceptions of the project through a survey that was distributed on the last day of the semester. The analysis of the data revealed that the project helped to develop communicative competence in the foreign language and to apply their knowledge to a practical case. The activity was not only satisfying and motivating, but also promoted the development of essential skills for the integration of future graduates into the job market.

Keywords: *Task-Based Language Teaching (TBLT), foreign language, English, higher education, interdisciplinarity.*

Introducción

En el mundo globalizado de hoy, la demanda de dominio del inglés en campos especializados ha crecido significativamente, en particular en sectores como la hostelería, donde la comunicación eficaz es esencial. El inglés para fines específicos (ESP, del inglés *English for Specific Purposes*) se ha convertido en una herramienta educativa vital para alinear el aprendizaje del idioma con las necesidades profesionales y académicas de los estudiantes. Uno de los principios básicos del ESP es la integración del conocimiento académico de los estudiantes con sus futuros roles profesionales, asegurando que el idioma que adquieren sea relevante y aplicable.

El multiculturalismo prepara a los estudiantes para los retos de un mercado laboral diverso y globalizado, potenciando sus habilidades de comunicación intercultural. Los profesionales del sector interactúan diariamente con personas de diversas culturas, por lo que estar expuestos a un entorno multicultural durante su formación ayuda a desarrollar la sensibilidad cultural y las habilidades interpersonales necesarias para trabajar de manera efectiva en un contexto global. Fomentar el multiculturalismo ayuda a los estudiantes a entender las diferencias culturales y lingüísticas, además, los hace más flexibles en situaciones reales donde el inglés es la lengua franca (Fox, 2008).

El dominio de este idioma para los profesionales del sector hotelero propicia una comunicación efectiva en entornos multiculturales. No obstante, uno de los desafíos curriculares es la integración efectiva entre las asignaturas destinadas al aprendizaje de la lengua inglesa y aquellas propias de la vida profesional. Esta falta de coordinación entre asignaturas provoca que el aprendizaje sea fragmentado y carezca de relevancia práctica, lo que podría limitar la capacidad de los estudiantes para usar el inglés en contextos profesionales. De ahí surgió la motivación para realizar un proyecto interdisciplinario que se encuentra en fase piloto.

En efecto, en este artículo nos proponemos relatar el diseño, implementación y resultados de este proyecto que propuso una actividad formativa, basada en la competencia de la nueva escala de mediación contenida en la actualización del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas propuesto por el Consejo de Europa en 2020. Como objetivo específico, pretendemos describir las percepciones de los estudiantes participantes respecto al logro de los objetivos planteados.

El diseño de la propuesta previó el desarrollo de una actividad combinada en dos asignaturas clave del Grado en Dirección Hotelera de la Universidad de las Islas Baleares, España. Las asignaturas Inglés para Ejecutivos y Relaciones Laborales en el Sector Hotelero tenían como objetivo fomentar la competencia lingüística y, a la vez, la aplicación práctica de las habilidades lingüísticas en entornos profesionales del mundo real para mejorar la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes y desarrollar su competencia intercultural.

Para responder a los objetivos planteados, el artículo se organiza en varias secciones. La fundamentación teórica explora conceptos claves como el inglés para el turismo, el multiculturalismo y el aprendizaje por tareas. La sección tres describe en detalle cómo se implementó la iniciativa, los recursos empleados y los objetivos específicos. En la siguiente sección, se explica el enfoque metodológico utilizado para evaluar la experiencia. Seguidamente, en la sección cinco se presentan los datos obtenidos y en la última sección se interpretan estos hallazgos, conectándolos con el marco teórico y destacando las implicaciones prácticas y futuras direcciones de investigación.

Fundamentación teórica

Inglés para el turismo y multiculturalismo

El inglés para el turismo se perfila como un campo en crecimiento dentro del inglés para fines específicos, la adquisición de segundas lenguas (SLA, por el inglés *Second Language Acquisition*) y la enseñanza de segundas lenguas (SLT, por el inglés *Second Language Teaching*). El inglés para el turismo se centra en la comunicación práctica y orientada a la acción para los profesionales de esta área, con el objetivo de garantizar una comunicación eficaz dentro del sector y con los clientes. Un elemento clave en este campo es la competencia intercultural, que resulta crucial para una comunicación exitosa entre culturas. Esta competencia se ha convertido en un elemento central en los planes de estudio de lenguas extranjeras y en los cursos especializados en inglés para el turismo.

Ennis & Petrie (2020) y Kelmendi & Hysenaj (2024) reivindican la creación de materiales de enseñanza y aprendizaje de inglés adaptados a las necesidades específicas de la industria turística. Su enfoque prioriza las habilidades lingüísticas pragmáticas sobre la precisión gramatical para brindar a los estudiantes las herramientas para comunicarse efectivamente en escenarios turísticos del mundo real. Varios estudios contenidos en la obra de Ennis & Petrie (2020) presentan ideas clave para elaborar un marco actualizado para el diseño curricular de cursos de inglés para el turismo. Así, McHenry (2020) destaca la importancia de incorporar una perspectiva del inglés como lengua de comunicación mundial, porque reconocer diversas variedades de este idioma permite a los estudiantes adaptarse a las realidades lingüísticas del turismo internacional y superar las limitaciones de un único modelo de inglés estándar.

Por otro lado, Valencia (2020) destaca la importancia de la inteligencia cultural y de las estrategias de comunicación intercultural para los profesionales del turismo, y Gonçalves (2020) enfatiza la interconexión del aprendizaje de idiomas y la competencia intercultural. Asimismo, Kelmendi & Hysenaj (2024) realizaron un estudio que revela que los alumnos reconocen la importancia del inglés para el turismo, en particular las habilidades de producción y comprensión orales. Su estudio establece un vínculo directo entre el dominio del inglés y la calidad de los servicios prestados en el sector turístico.

La necesidad de imbricación entre las prácticas docentes y el mundo profesional se aprecia también en el estudio de Namtapi (2022), quien realizó un análisis utilizando cuestionarios y entrevistas para determinar las tareas y habilidades específicas que requieren los trabajadores durante su interacción con los turistas. Sus resultados coinciden con los de Kelmendi & Hysenaj (2024) y apuntan a que las habilidades comunicativas, particularmente para escuchar y hablar, son especialmente importantes en combinación con una alta sensibilidad y conciencia cultural. Como consecuencia, Namtapi (2022) aboga por un enfoque basado en tareas que se centra en las habilidades de comunicación, la gramática y la comprensión cultural de la vida real.

El desarrollo de la competencia intercultural es esencial para una cooperación empresarial eficaz, especialmente en sectores globalizados como el de la hostelería. Luka (2007) destaca el fuerte vínculo entre la competencia intercultural y la lingüística, y sugiere que las clases de idiomas deberían incluir estrategias para mejorar las habilidades interculturales. El multilingüismo suele considerarse una ventaja competitiva tanto para las empresas como para los individuos en el sector de la hostelería, aunque hay también perspectivas críticas que advierten sobre la influencia del poder y la ideología en la comunicación intercultural (Sharma & Gao, 2021). Para fomentar una auténtica competencia intercultural, es necesario desarrollar no solo habilidades lingüísticas (“competencia comunicativa”, cf. Canale & Swain, 1980; Hymes, 1967), sino también actitudes reflexivas que promuevan una interacción constructiva (cf. Deardorff, 2006).

En tal sentido, Liu et al. (2020) recopilaron datos cuantitativos y cualitativos de profesionales de la industria, profesores y estudiantes para explorar la competencia en comunicación intercultural en la industria hotelera en el contexto chino. Sus datos respaldan la opinión de que las habilidades de aprender sobre diferentes culturas e interactuar con personas de diversos orígenes, así como adaptarse a diferentes normas culturales y emplear estrategias apropiadas para una comunicación efectiva, son básicas para preparar a los estudiantes para las demandas de la industria.

Metodologías de enseñanza del inglés

Las metodologías de enseñanza que contextualizan la experiencia de aprendizaje en situaciones reales pueden desempeñar un papel crucial para asegurar el desarrollo completo de la competencia intercultural y la dimensión social del lenguaje en actividades de mediación. En este sentido, han surgido enfoques como el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (CLIL, por el inglés *Content and Language Integrated Learning*) (Dalton-Puffer, 2007; Bentley, 2010) y la enseñanza de lenguas basada en tareas (TBLT, por el inglés *Task-Based Language Teaching*) (Estaire, 1990, 2009; Nunan, 2011; Córdoba, 2016; East, 2021), que han demostrado ser altamente efectivos. Esto queda reflejado en el creciente número de estudios empíricos que avalan su aplicación en el aula de lenguas extranjeras (Córdoba, 2016; Waluyo, 2019; Lambert & Oliver, 2020).

En la enseñanza de segundas lenguas, el enfoque basado en tareas está ganando reconocimiento por utilizar actividades del mundo real para mejorar la competencia comunicativa, la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes (East, 2021; Estaire, 1990, 2009; Nunan, 2011). Su perspectiva pragmática y enfocada en el mundo real ha sido particularmente eficaz en los cursos de inglés para turismo (Ratnawati, 2018). Para Skehan (1996) y Ellis (2013), todas las actividades han de estar directamente relacionadas con la vida real de los estudiantes, centradas en el significado y orientadas hacia la resolución de un problema concreto. Este pragmatismo es la clave para la evaluación y la consecución de un resultado final determinado por un objetivo específico, que se convierte en el criterio que guía la evaluación.

Varios autores han analizado la efectividad del TBLT centrándose en las percepciones de los estudiantes. Por ejemplo, Córdoba (2016) investigó la efectividad del TBLT en la integración de habilidades lingüísticas dentro de un programa de inglés como lengua extranjera en una universidad colombiana. Examinó el impacto de TBLT en seis estudiantes de primer semestre, utilizando datos cualitativos, así como observaciones y entrevistas. De acuerdo con su análisis, el TBLT integra efectivamente las cuatro habilidades lingüísticas y los estudiantes prefieren esta metodología por encima de los métodos tradicionales, en los que es más difícil integrar conocimientos y habilidades. Para los estudiantes, fue crucial la oportunidad que brinda el TBLT de practicar todas las habilidades simultáneamente, tal como se requeriría en la cotidianidad.

A su vez, Nhem (2020) estudió las percepciones de los estudiantes de una universidad camboyana sobre el TBLT antes y después de su implementación. Su estudio se centró en la motivación y la competencia de producción escrita. En su caso, encontró que en principio los estudiantes tenían opiniones positivas sobre el TBLT, pero estas cambiaron a lo largo del curso. Si bien los estudiantes continuaron creyendo que el TBLT los motivaba, su optimismo fue disminuyendo.

El cambio de perspectiva al que apuntó Nhem (2020) puede estar relacionado con el hecho de que el aprendizaje de idiomas es un proceso complejo que pone de relieve el papel de la inteligencia interpersonal (Gardner, 1983, 1993, 2006) y la naturaleza dinámica del contexto en la comunicación. En lugar de simplemente transferir información, la comunicación implica la coconstrucción de significado dentro del contexto (Piccardo et al., 2019).

El multilingüismo amplía las perspectivas y la evidencia empírica muestra ventajas cognitivas para los bilingües (van den Noort et al., 2019). Incluso los estudiantes con un nivel de competencia más bajo se benefician de prácticas como la interlengua, el lenguaje y el translenguaje, que inciden positivamente en la competencia intercultural (Canagarajah, 2011; García et al., 2011; Selinker, 1972; Swain, 2006). En las aulas de idiomas, un enfoque basado en la interacción social hace que los aprendices participen activamente en su aprendizaje, y el trabajo en grupo mejora la adquisición de la segunda lengua a través de la interacción con los compañeros y de enfoques de enseñanza centrados en el estudiante (Byram & Wagner, 2018).

El presente proyecto docente se basa en un enfoque centrado en el estudiante y orientado a tareas, que se alinea con la tendencia actual de desarrollar descriptores integrales, como los del *Volumen Complementario* del Consejo de Europa (2020), que ha impactado profundamente en la pedagogía de lenguas extranjeras en Europa.

Descripción de la implementación del proyecto

El grado oficial en Dirección Hotelera que se imparte en la Universitat de les Illes Balears (España) tiene como objetivo formar profesionales capaces de desempeñar tareas de dirección en empresas hoteleras en contextos nacionales e internacionales. La importancia del sector turístico en esta región española conlleva una serie de retos claramente relacionados con la multiculturalidad y el multilingüismo. Alineados a este contexto, nos propusimos la elaboración del proyecto que se describe a continuación siguiendo el ciclo de investigación-acción. No obstante, el proyecto todavía se encuentra en su fase piloto, por lo que aún se requiere hacer ajustes que respondan a la evaluación realizada por los participantes y a la reflexión de la propia práctica docente.

Fase de planificación

En este proyecto de innovación docente, propusimos una actividad formativa basada en el desarrollo de la competencia de las escalas de mediación del MCER (Consejo de Europa, 2020) para permitir que los estudiantes pudieran asimilar conjuntamente los contenidos de las asignaturas Inglés para Ejecutivos (29920) y Relaciones Laborales en el Sector Hotelero (29923), las cuales son obligatorias y se imparten en el tercer año de estudios. Por un lado, Inglés para Ejecutivos es la última de las cuatro asignaturas del módulo de inglés. El objetivo principal del módulo es que los estudiantes puedan comunicarse en situaciones profesionales del sector hotelero. Asimismo, los contenidos y materiales utilizados corresponden al Nivel C1.1 del MCER (Consejo de Europa, 2020). Por otro lado, Relaciones Laborales en el Sector Hotelero pertenece al módulo de Economía, Derecho y Territorio. Su objetivo es profundizar en el estudio del sistema de fuentes jurídicas laborales en el sector turístico y hotelero.

La finalidad del proyecto era mejorar la coordinación entre asignaturas para garantizar la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes y posibilitar así el aprendizaje en situaciones reales (Aguilar y Lario, 2014/2015; Puyol et al., 2019). Se plantearon los siguientes objetivos específicos: (1) mejorar el rendimiento académico de los estudiantes; (2) fomentar el aprendizaje cooperativo y la adopción de metodologías activas; (3) desarrollar habilidades para un uso eficiente y eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación; (4) incrementar la motivación y satisfacción de los estudiantes; y (5) promover el uso del inglés desde el área disciplinar.

Fase de ejecución

En las tareas propuestas, se adaptó el uso de las competencias lingüísticas adquiridas en Inglés para Ejecutivos a la realidad presentada en Relaciones Laborales en el Sector Hotelero. Los estudiantes tuvieron que realizar tres tareas basadas en un par de casos prácticos que abordaban los derechos y obligaciones de trabajadores y empleadores en casos de movilidad intracomunitaria. Previa a las actividades, se trataron durante las clases conceptos básicos de la legislación comunitaria sobre los derechos de circulación y residencia de los trabajadores y la Directiva sobre el desplazamiento de trabajadores. Se les pidió que leyeran los textos en inglés y elaboraran una respuesta a dos casos prácticos presentados: (1) un italiano que quería aceptar una oferta de trabajo en España y (2) un español que necesitaba trasladarse temporalmente a Alemania como parte de un acuerdo comercial de su empresa.

Una vez discutidos los casos prácticos en Relaciones Laborales en el Sector Hotelero, se realizaron dos tareas adicionales enfocadas a perfeccionar las competencias lingüísticas de los alumnos en Inglés para Ejecutivos. Ambas actividades se llevaron a cabo en parejas, en un formato de juego de roles: se pidió a los estudiantes que asumieran el papel de uno de los dos personajes presentados en los casos prácticos y escribieran un correo electrónico a un asistente legal (estudiante B), quien luego tendría que responderles por escrito. Luego, se pidió a los estudiantes que cambiaran los roles y se centraran en el otro caso práctico. Una vez completada la actividad escrita, se amplió la narrativa del juego de roles y se les dijo a los estudiantes que, para satisfacer las necesidades del cliente, debían realizar una videollamada para aclarar todas las dudas, esta vez de forma oral. Se aplicó el mismo procedimiento y los estudiantes intercambiaron los roles de cliente/asistente para cubrir ambos casos prácticos también en la tarea oral.

Estas actividades recibieron retroalimentación y valoración independiente en los dos cursos: representaron el 15 % de la nota final de Inglés para Ejecutivos y el 20 % de la nota final de Relaciones Laborales en el Sector Hotelero. La decisión de ofrecer evaluaciones diferentes respondió al hecho de que se esperaba que las habilidades que tuvieran que aplicar fueran distintas según la asignatura, es decir, ellos debían presentar un manejo adecuado de la teoría revisada en Relaciones Laborales en el Sector Hotelero y un uso apropiado de la lengua en Inglés para Ejecutivos.

Fase de evaluación

Para evaluar el proyecto, se recogió información sobre la percepción y satisfacción de los estudiantes respecto a la experiencia mediante una encuesta en Formularios de Google al final del semestre. Los estudiantes completaron el cuestionario a su ritmo en sus dispositivos electrónicos. La encuesta se dividió en varias secciones: después de proporcionar información sobre su perfil etnográfico (sexo, edad, lengua materna y lenguas extranjeras), respondieron una serie de preguntas acerca de la importancia de los contenidos y competencias abordadas en las asignaturas. Luego, se les pidió información sobre su percepción del aprendizaje y su satisfacción con el proyecto a través de una escala Likert de 10 puntos. Finalmente, respondieron a una serie de preguntas abiertas, cuyo objetivo era obtener una visión más profunda de las opiniones de los estudiantes sobre la acción pedagógica. Las preguntas del cuestionario se recogen en la Tabla 1 organizadas de acuerdo a los objetivos del proyecto.

Tabla 1. Preguntas sobre percepciones según objetivos del proyecto

Objetivo del proyecto	Preguntas del cuestionario
Mejorar el rendimiento académico	¿Cómo crees que has aprendido más, utilizando el método tradicional o el método híbrido?
Fomentar el aprendizaje cooperativo y la adopción de metodologías activas	¿Te ha gustado trabajar en grupo? Durante la clase, ¿qué te ha gustado más: que el/la profesor/a haya explicado contenidos de la forma tradicional, o que se haya dedicado a resolver vuestras propias dudas y a crear un ambiente de debate en el aula?

Objetivo del proyecto	Preguntas del cuestionario
Desarrollar habilidades para un uso eficiente y eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación	¿Te ha gustado utilizar las nuevas tecnologías como parte del proyecto?
Incrementar la motivación y satisfacción	¿Te ha resultado útil el proyecto?
	Explica de la forma más sincera posible qué te ha parecido este proyecto.
	Señala los tres aspectos del proyecto que más te hayan gustado.

Los estudiantes participaron voluntariamente en esta fase del proyecto para evaluar el efecto de la acción de innovación docente. 39 de los 54 estudiantes matriculados ese año en el Grado en Dirección Hotelera aceptaron participar en el estudio. Todos los estudiantes encuestados estaban cursando las dos asignaturas (Relaciones Laborales en el Sector Hotelero e Inglés para Ejecutivos) en primera matrícula. La mayoría de ellos declararon ser hablantes nativos bilingües de catalán y español, aunque también había cuatro estudiantes que tenían el alemán, el francés y el portugués como lengua materna, tal como recoge la Tabla 2.

Tabla 2. Características sociolingüísticas de los participantes

Características	Cantidad	
Habla natos bilingües	catalán/español	35
	alemán/español	2
	portugués/español	1
	francés/español	1
Conocimiento de lenguas extranjeras	alemán (A2+/B1)	39
	catalán	3
	francés	1
Edad	20 años	18
	21 años	6
	22 años	6
	23-29 años	9
Género	mujeres	26
	hombres	13

En cuanto a su conocimiento de lenguas extranjeras, todos declararon tener algún conocimiento de alemán (A2+/B1), porque todos completaron previamente tres cursos de alemán como parte de la titulación. Al ser estudiantes universitarios de tercer año, 18 participantes tenían 20 años, 6 de ellos tenían 21 y 22 años y 9 pertenecían al grupo de edad de 23 a 29 años. Por último, 26 de los 39 participantes que informaron su género eran mujeres.

Resultados

En términos generales, al alumnado le gustó la idea de participar en un proyecto interdisciplinar. Según los resultados de la encuesta, los estudiantes puntuaron la actividad con un 7,47 de media en una escala Likert de 10 puntos. La tarea final, que consistió en la presentación de un proyecto de negocio, fue bien recibida (8 puntos) y el nivel de satisfacción en cuanto al trabajo en equipo en el proyecto fue alto (8,52 puntos).

La primera parte del cuestionario abordó temas relacionados con la enseñanza universitaria en general, como el uso de nuevas tecnologías, las habilidades para el trabajo en equipo, la gestión del tiempo, el aprovechamiento de las clases, la metodología pedagógica y el rol del profesor. Los resultados indican que los estudiantes acogieron con agrado la nueva propuesta metodológica que planteaba el proyecto y mostraron una motivación especial por las dinámicas grupales y la oportunidad de asumir un papel activo en el aula.

A continuación, se presenta un resumen de los hallazgos ordenados según las categorías de análisis.

Metodología implementada

En cuanto a la percepción de su aprendizaje, los participantes valoraron de manera positiva el trabajo realizado para mejorar sus habilidades de comunicación y gestión del tiempo. En particular, resaltaron la importancia de adquirir vocabulario especializado en su área de estudio. Los alumnos sienten que están aprovechando mejor el tiempo en clase y que su aprendizaje ha sido más efectivo. Según los comentarios recogidos, “[el método híbrido] nos enseña a hacer cosas que serán útiles en el futuro, como preparar una presentación en inglés; por ejemplo, yo nunca había hecho una antes” (E6), “[l]as clases han sido muy buenas porque hemos practicado mucho la parte oral” (E9) y “hemos desarrollado otras habilidades, especialmente en lo que se refiere a la competencia comunicativa en todas sus formas” (E16).

El tipo de aprendizaje obtenido es integral e incluye habilidades y actitudes necesarias para integrarse en el mercado laboral: “[e]l método empleado este año va muy bien para adquirir confianza en uno mismo a la hora de exponer y hacerse entender en inglés” (E19), y con este método se ven casi “obligado[s] a participar activamente en clase, cosa que para personas más ‘vagas’ como yo, es bueno” (E23). De nuevo, aunque el enfoque tradicional puede resultar familiar y cómodo, lo que reduce la incertidumbre y el estrés, se aprecia un grado de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje que reconoce los beneficios de promover un aprendizaje más dinámico y participativo.

Aprendizaje cooperativo

El trabajo en grupo fomenta la comunicación efectiva y la capacidad de negociación, que son habilidades esenciales para cualquier entorno profesional. Este punto fue uno de los aspectos más

valorados por los estudiantes, quienes lo calificaron muy positivamente: “bastante importante” (E5), “una gran experiencia” (E9) y “una muy buena iniciativa” (E18). A pesar de que “lleva tiempo y esfuerzo” (E16), los estudiantes destacaron los aspectos positivos del sistema, que les permitió imaginar “cómo podemos vernos en un futuro” (E18), aprender a “colaborar con los compañeros de trabajo” (E21), “dialogar” (H8) y “organizarse mejor” (E17).

Al trabajar en grupo, los estudiantes se enfrentan a diferentes puntos de vista, lo que les obliga a reflexionar críticamente, debatir y resolver problemas de manera colaborativa. De esta manera, aprenden a organizarse, distribuir responsabilidades y gestionar el tiempo de manera eficiente para cumplir con plazos y objetivos comunes. Para los estudiantes, trabajar en grupo permite obtener “diferentes puntos de vista” (E4) y “entender todo mejor” (E15), reforzando la idea de que “dos cabezas piensan más que una” (E18). En resumen, este modelo les permitió crear un ambiente de trabajo “más dinámico” (E30) que hizo posible el desarrollo de competencias de liderazgo entendido como una responsabilidad compartida. De esta manera, fomentamos que los estudiantes se involucren en la toma de decisiones para generar un ambiente donde las ideas fluyen con libertad y se trabaje la creatividad a la hora de solucionar problemas.

El debate como estrategia pedagógica

El debate y la coconstrucción de conocimiento impulsa a los estudiantes a analizar y evaluar diferentes puntos de vista, además de que les ayuda a desarrollar su capacidad para pensar de manera crítica y reflexiva. En este proyecto de innovación educativa se combinó el enfoque por tareas con metodologías más tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras. Para algunos alumnos, esta metodología híbrida es “aburrida” (E3, E10) pero necesaria; de ahí que hayamos encontrado respuestas del tipo: “[me ha gustado más el] método híbrido (...) [porque] ves la parte más formal de la asignatura y te obligas a ponerlo en práctica” (E13), “[l]as explicaciones de aspectos gramaticales han ayudado, pero crear un ambiente de debate me parece muy buena opción de aprendizaje, ya que es el alumno quien más habla” (E22), o “las explicaciones para aprender un idioma deben tener la parte ‘aburrida’ que sería la explicación gramatical de los conceptos, y por otra el debatir con los compañeros en clase para aplicar esa explicación previa” (E3).

De alguna manera, la opción híbrida sigue siendo la más recomendable, ya que muchas veces los estudiantes tienen reticencias a la hora de adoptar métodos muy participativos. En comparación con enfoques más innovadores, las clases tradicionales requieren menos demanda cognitiva en términos de planificación, colaboración o gestión del tiempo. Esto se debe a que muchos estudiantes creen que las explicaciones magistrales son una forma eficiente de obtener la información necesaria en poco tiempo, con la que pueden además asegurar una mejor evaluación.

Uso de tecnologías

El uso de tecnologías en el aula universitaria no solo apoya el aprendizaje de contenidos específicos, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias digitales cruciales para su futuro profesional. Esto explica su actitud especialmente favorable hacia su implementación en el aula. Los estudiantes describen las nuevas tecnologías como “básicas” (E10) y subrayan que las actividades propuestas les han permitido adquirir “más soltura” (E11). Además, apuntaron que el

uso de Internet hizo las clases más “dinámicas” (E2, E22) y “divertidas” (E19) y que esto facilitó su proceso de aprendizaje (E10).

Algunos también destacaron que las nuevas tecnologías amplían el aprendizaje más allá del aula, al multiplicar el contacto con el profesor y los recursos disponibles: “La búsqueda de información en Internet ayuda a ampliar conocimientos” (E19) y “la mayor frecuencia de uso de nuevas tecnologías hace que el contacto con el profesor sea más directo” (E24), ya sea a través de correo electrónico o al mayor acceso a recursos en línea. De alguna manera, los entornos virtuales les permiten acceder a materiales y clases en cualquier momento y lugar, adaptándose a sus necesidades individuales y ritmos de aprendizaje. Esto enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y además prepara a los estudiantes para un entorno laboral cada vez más digitalizado.

Motivación y satisfacción del alumnado

Los estudiantes fueron conscientes del tipo de vocabulario trabajado (“temas legales”) y adquirieron ‘nuevo vocabulario enfocado al mundo empresarial’ (E17). Algunos aprendieron “a la fuerza (...) [porque] todo el grupo quería realizar un buen trabajo” (E10) y otros se centraron en lo que más les había gustado a nivel general: “ponerme en el papel de un profesional” (E20), “tener que hablar con un cliente por videoconferencia” (E23) y “mejorar habilidades comunicativas en un idioma no materno” (H30).

En el último apartado de la encuesta, expresaron su satisfacción, por lo que confirmamos el éxito de la actividad y el cumplimiento de los objetivos propuestos: el desarrollo de la competencia comunicativa y de una serie de competencias y habilidades asociadas a la futura inserción laboral.

Percepciones generales del proyecto

Las respuestas de los estudiantes mostraron un alto control sobre su aprendizaje, enfocándose en la adquisición de habilidades técnicas. Comprendieron que el proyecto combinaba contenidos de dos asignaturas, lo que les ayudó a entender mejor aspectos legales y ampliar su vocabulario en inglés: “[e]stá bien para entender muchas cosas del derecho y aprender más vocabulario en inglés” (E15) y “ha facilitado el aprendizaje de vocabulario específico del tema además de aprender a realizar un trabajo de búsqueda” (E22). Asimismo, destacaron el proyecto como una herramienta útil para repasar ambas materias de cara a los exámenes, ya que este fue “un repaso de la asignatura de Relaciones Laborales y Turismo en inglés. Un dos por uno de cara a ambos exámenes” (E24).

Los estudiantes reconocieron que el proyecto les permitió desarrollar diversas habilidades, como trabajar de manera independiente (“trabajar con independencia, aplicando los aspectos que estudiamos en clase” [E5]) y mejorar sus capacidades interpersonales al conocer mejor a sus compañeros. Sin embargo, expresaron preocupación por la gestión del tiempo y la organización. Comentarios como “[ha sido una experiencia] muy efectiva pero también muy intensa por el tiempo que hemos tenido para realizarlo” (E16) y “[m]e ha parecido adecuada, ya que si hemos tenido problemas por falta de tiempo ha sido por una mala organización nuestra” (E26) reflejan su inquietud en estos aspectos.

Un factor clave para el éxito del proyecto fue la contextualización del mismo en la realidad educativa y laboral de los alumnos. Esta atención al contexto fue fundamental para mejorar la motivación y

lograr un aprendizaje significativo, sirviendo como base para la actividad principal del proyecto, que tomó la forma de un juego de roles. Al verse obligados a dejar de lado su papel de estudiantes y adoptar su futuro rol profesional, los alumnos pudieron conectar los contenidos de las asignaturas con situaciones reales, lo que impactó positivamente en su esfuerzo, motivación y satisfacción, como evidencian sus testimonios:

- “[Ha sido] una manera de practicar una futura realidad” (E20).
- “Me ha gustado el trabajo ya que nos ponemos en el papel de profesionales, lo que nos da una idea de cómo será el mundo laboral al cual aspiramos a entrar” (E23).
- “Me ha parecido interesante ya que aplicamos lo que estudiamos en un caso real” (E14).
- “Al principio me costó un poco ponerme a hacer el trabajo, pero en cuanto le cogí el tranquillo me divertí” (E21).

En sus comentarios, los estudiantes destacan la utilidad de aplicar el conocimiento teórico a situaciones reales, ya que creen que esto enriquece la experiencia de aprendizaje y facilita el entendimiento práctico de los contenidos que han estudiado. Los estudiantes reflejan una percepción positiva hacia el proyecto y mencionan cómo la actividad les permite simular una futura realidad derivada de una perspectiva sobre el entorno laboral en el que aspiran integrarse. A pesar de la dificultad inicial derivada del proceso de adaptación, en conjunto, los comentarios subrayan que la experiencia fue enriquecedora en términos de aprendizaje y preparación para futuros roles profesionales.

Otros aspectos resaltados en torno al proyecto

Los tres aspectos más destacados del proyecto fueron el trabajo en equipo, la aplicación a situaciones de la vida real y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Casi la mitad de los encuestados mencionaron el trabajo en equipo como uno de los aspectos más positivos. Los estudiantes resaltaron el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés y la importancia de adquirir conocimientos sobre relaciones laborales y turismo que les serán útiles en el futuro. Los alumnos entendieron que las tareas de Inglés II representaban una simulación realista para aplicar sus conocimientos teóricos, permitiéndoles explorar aspectos del sector que requieren habilidades complementarias, como la búsqueda y estructuración de información.

Aunque algunos se sintieron intimidados al principio, todos expresaron satisfacción y orgullo al presentar sus ideas en una lengua extranjera al final de la experiencia, lo que se refleja en los testimonios recogidos en la encuesta:

[G]racias a este proyecto he podido aprender un montón de vocabulario a la fuerza, todo porque queríamos, como grupo, sacar buena nota y para ello hemos tenido que implicarnos y aprender nuevas palabras técnicas en la materia de relaciones laborales. Estaría guay que se hiciesen más en todas las materias (E10).

Discusión y conclusiones

Este artículo presentó los resultados de un estudio cualitativo en el que participaron estudiantes de segundo año del Grado en Dirección Hotelera en una universidad pública española. El objetivo del

estudio fue analizar los resultados de un proyecto interdisciplinar en el que se implementó la enseñanza de idiomas basada en tareas como una manera de integrar las habilidades trabajadas en dos de las asignaturas de la titulación: Inglés para Ejecutivos y Relaciones Laborales en el Sector Hotelero. Los resultados apuntan a que este enfoque ayudó a desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera y a aplicar sus conocimientos sobre teoría a un caso concreto y práctico.

La actividad resultó satisfactoria y promovió el desarrollo de competencias esenciales en educación superior. Según la memoria del programa, la formación debe enfocarse en competencias básicas, generales, específicas y transversales, las cuales incluyen la aplicación y transferencia de conocimientos, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el uso profesional de las nuevas tecnologías y el conocimiento del sector turístico y hotelero para mejorar la sostenibilidad. Al analizar los resultados de la encuesta, se destacó el protagonismo del alumnado, la importancia de la competencia comunicativa y la contextualización de la experiencia de aprendizaje como factores clave para el éxito del proyecto. Además de adquirir habilidades comunicativas y desarrollar el pensamiento crítico y creativo, los participantes valoraron positivamente el trabajo en grupo, la gestión del tiempo y el uso de nuevas tecnologías, aspectos importantes para su futura inserción laboral en la industria hotelera.

Los resultados de este estudio coinciden con hallazgos de investigaciones anteriores que sugieren que el aprendizaje por tareas es un enfoque eficaz para desarrollar competencias y mejorar la motivación de los estudiantes, al integrar contenidos de diversas áreas (Córdoba, 2016; Nhem, 2020). Esta metodología mantiene la motivación a largo plazo y puede impactar positivamente en la autoestima de quienes aprenden (Córdoba, 2016). Para que los estudiantes se sientan competentes al comunicarse en una lengua extranjera, es crucial integrar todas las habilidades lingüísticas con un propósito comunicativo claro. Aunque el trabajo por tareas facilita el aprendizaje natural de la lengua, es esencial diseñar actividades con objetivos definidos y hacer que participen en este proceso.

Existen reticencias por parte de los estudiantes hacia entornos de aprendizaje activo a pesar de que, como demuestran los datos de este estudio, reconocen los beneficios de los enfoques centrados en la acción y declaran preferirlos por encima de los métodos tradicionales basados en el profesor. Con relación a esto, Deslauriers et al. (2019) abordaron el desajuste entre la percepción y el aprendizaje real de los estudiantes en los cursos universitarios e identificaron una aprehensión de los estudiantes al aprendizaje activo que en muchos casos dificulta el proceso de aprendizaje. Según los autores, esto se debe a que, por un lado, los estudiantes son malos jueces de su propia competencia (Bransford et al., 1999; Porter, 2013). Por otra parte, el mayor esfuerzo cognitivo asociado a entornos de aprendizaje activo puede tener un efecto perjudicial en su motivación, participación y capacidad para autorregular su propio aprendizaje (Deslauriers et al., 2019). Los investigadores proponen una intervención temprana para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. El acceso temprano a los materiales y criterios de evaluación, así como las explicaciones basadas en la investigación para abordar tareas difíciles, son dos de las estrategias que proponen (Deslauriers et al., 2019). En efecto, para beneficiarse del efecto del aprendizaje activo, los estudiantes deben reconocer que requiere un mayor esfuerzo cognitivo.

En definitiva, los resultados de este estudio respaldan la efectividad del enfoque por tareas en la adquisición de lenguas extranjeras y sugieren que es especialmente adecuado para cursos

de lenguas para fines específicos, ya que permite una mejor profundización en el vocabulario relacionado con el área de estudio. Si bien existen desafíos, abordarlos estratégicamente puede llevar a una adopción más efectiva y sostenible de este enfoque centrado en el estudiante. Priorizar el desarrollo del personal docente, brindar apoyo institucional y aclarar los procesos de evaluación son pasos fundamentales para una implementación exitosa. Es fundamental implementar programas de formación del profesorado que se centren en los métodos de evaluación y la integración de competencias transversales en los planes de estudio. Para ello, las universidades deben proporcionar apoyo adecuado que incluya financiamiento, tecnología y personal con el objetivo de promover el diálogo, compartir experiencias y fomentar una comprensión compartida del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. y Lario, M. (2014-2015). Fomento del aprendizaje bilingüe de derecho del empleo en español e inglés. *Trabajo: Revista iberoamericana de relaciones laborales*, 147–168.
- Bentley, K. (2010). *The KTK course. CLIL module*. Cambridge University Press.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 140–151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Córdoba, E. (2016). Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 13–27. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.49754>
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins.
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

- Deslauriers, L., McCarty, L., S., Miller, K., Callaghana, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39). <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Routledge.
- Ellis, R. (2013). Task-based language teaching: Responding to the critics. *University of Sydney Papers in TESOL*, 8, 1–27.
- Ennis, M., & Petrie, G. (Eds.). (2020). *Teaching English for Tourism: Bridging Research and Praxis*. Routledge.
- Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable*, 5, 28–39.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Edinumen.
- Fox, R. (2008). English in Tourism: A Sociolinguistic Perspective. *Tourism and Hospitality Management*, 14(1), 13–22. <https://doi.org/10.20867/thm.14.1.2>
- García, O., Makar, C., Starcevic, M., & Terry, A. (2011). The translanguaging of Latino kindergartners. En K. Potowski & J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English speaking societies* (pp. 33–55). John Benjamins.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.
- Gonçalves, A. (2020). “Cultural languaging” in English for Tourism: Integrated Learning of Language and Intercultural Skills in Tourism Education. En M. Ennis & G. Petrie (Eds.), *Teaching English for Tourism: Bridging Research and Praxis* (pp. 131–148). Routledge.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8–28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>
- Kelmendi, L., & Hysenaj, V. (2024). Teaching English for Tourism: A Case Study in Kosovo. *Journal of Language Teaching and Research*, 15(5), 1402–1408. <https://doi.org/10.17507/jltr.1505.02>
- Lambert, C., & Oliver, R. (Eds.). (2020). *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts*. Multilingual Matters.
- Liu, Y., Liu, J., & King, B. (2020). Intercultural communicative competence: Hospitality industry and education perspectives. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100371>
- Luka, I. (2007). Development of Students’ Intercultural Competence at the Tertiary Level. *Polish Journal of Applied Psychology*, 5, 97–111.

- McHenry, T. (2020). The Politics of Englishes for Tourism: A World Englishes Perspective. En M. Ennis & G. Petrie (Eds.), *Teaching English for Tourism: Bridging Research and Praxis* (pp. 68–90). Routledge.
- Namtapi, I. (2022). Needs analysis of English for Specific Purposes for Tourism Personnel in Ayutthaya. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 409–439. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/256730>
- Nhem, D. (2020). Using Task-Based Language Teaching in English Writing Classrooms: Students' Perception of Motivation, Writing Behavior, and Challenges. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 5(3), 45–62. <https://doi.org/10.22034/efl.2020.246165.1054>
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de la lengua basada en tareas*. Edinumen.
- Piccardo E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17–36. doi.org/10.20368/1971-8829/1612
- Porter, S. (2013). Self-reported learning gains: A theory and test of college student survey response. *Research in Higher Education*, 54(2), 201–226.
- Puyol, J., Martínez, J., Cañamares, S., Losa, C., Meseguer, S., Díaz, B. y Martín-Calero, R. (2019). *Innovación docente en el desarrollo de un curso de disciplinas jurídicas básicas en inglés*. Universidad Complutense de Madrid.
- Ratnawati, S. (2018). Developing Online Materials for Tour Guides. *Journal of ELT Research: The Academic Journal of Studies in English Language Teaching and Learning*, 3(1), 43–57. https://doi.org/10.22236/JER_Vol3Issue1pp43-57
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sharma, B. , & Gao, S. (Eds.). (2021). *Language and Intercultural Communication in Tourism: Critical Perspectives*. Routledge.
- Skehan, P. (1996). Second Language Acquisition research and task-based instruction. En J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 17–30). Heinemann.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.
- Valencia, J. (2020). The international nonwork experience and the development of students' language skills and cultural intelligence in an English for tourism purpose course. En M. Ennis & G. Petrie (Eds.), *Teaching English for Tourism: Bridging Research and Praxis* (pp. 149–169). Routledge.

- Van den Noort, M., Struys, E., Bosch, P., Jaswetz, L., Perriard, B., Yeo, S., Barisch, P., Vermeire, K., Lee, S., & Lim, S. (2019). Does the Bilingual Advantage in Cognitive Control Exist and If So, What Are Its Modulating Factors? *A Systematic Review. Behavioral sciences*, 9(3), 1–30. <https://doi.org/10.3390/bs9030027>
- Waluyo, B. (2019). Task-Based Language Teaching and Theme-Based Role-Play: Developing EFL Learners' Communicative Competence. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 153–168.

Enseñanza interdisciplinaria de las Ciencias Biológicas a estudiantes no STEM mediante aprendizaje basado en proyectos

Interdisciplinary Teaching of Biological Sciences to Non-STEM Students Through Project-Based Learning

Bonny M Ortiz-Andrade¹

Recibido: 15 de noviembre de 2024 | Revisado: 2 de diciembre de 2024 | Aprobado: 12 de diciembre de 2024

Resumen

Este trabajo presenta un estudio exploratorio sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) en cursos de Ciencias Biológicas dirigidos a estudiantes de carreras no STEM. El objetivo del proyecto fue integrar conceptos biológicos con otras disciplinas para fomentar el pensamiento crítico e interdisciplinario. Luego de su ejecución se exploraron las percepciones de los participantes respecto al impacto de una metodología interdisciplinaria basada en proyectos (ABPr) en su aprendizaje. Para ello, se adaptaron cinco etapas simplificadas del ABPr para guiar a 46 estudiantes en el desarrollo de proyectos que vincularon la biología con sus áreas de estudio. La investigación utilizó un diseño metodológico mixto, con un cuestionario y el análisis de producciones estudiantiles como instrumentos de recolección de datos. Los resultados revelaron un aumento significativo en la motivación de los estudiantes, especialmente durante las etapas prácticas de desarrollo del proyecto. Además, el 97.2 % de los participantes percibió mejoras en la integración de conceptos biológicos al relacionarlos con sus propias disciplinas, lo que demuestra la efectividad del ABPr en entornos de enseñanza interdisciplinaria. Se concluye que esta metodología facilita la comprensión de conceptos científicos y promueve el pensamiento crítico e interdisciplinario.

Palabras clave: interdisciplinariedad, pensamiento crítico, aprendizaje basado en proyectos, STEM, motivación, ciencias biológicas.

¹ Doctora en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza de las Ciencias. Labora en el Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Para contactar a la autora: bonny.ortiz@upr.edu

Abstract

This paper presents an exploratory study on the implementation of Project-Based Learning (PBL) in Biological Sciences courses aimed at non-STEM students. The objective was to integrate biological concepts with other disciplines to foster critical and interdisciplinary thinking. Following its implementation, an exploration was conducted into participants' perceptions of the impact of an interdisciplinary project-based methodology (PBL) on their learning. To this end, five simplified stages of PBL were adapted to guide 46 students in developing projects that linked biology to their areas of study. The research employed a mixed-methods design, using a questionnaire and the analysis of student products as data collection instruments. The results showed a significant increase in student motivation, particularly during the practical stages of project development. Additionally, 97.2% of the participants reported improvements in the integration of biological concepts when connecting them to their own disciplines, demonstrating the effectiveness of PBL in interdisciplinary teaching contexts. It is concluded that this methodology facilitates the understanding of scientific concepts and promotes critical and interdisciplinary thinking.

Keywords: *interdisciplinarity, critical thinking, project-based learning, STEM, motivation, biological sciences.*

Introducción

La formación de ciudadanos conscientes, capaces de comprender conceptos científicos básicos y motivados a informarse y pensar críticamente, es una necesidad social (Valladares, 2021; Ke et al., 2021). El creciente número de personas que niegan conocimientos científicos relevantes, como el cambio climático, junto con la proliferación de noticias falsas y fuentes de información no confiables, alerta a los educadores en ciencia respecto a su compromiso con la alfabetización científica (Puig et al., 2021; Howell y Brossard, 2021).

En respuesta a esta situación, la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020) presentó nueve grandes ideas para sentar las bases de una educación pospandémica. Entre ellas destaca la necesidad de garantizar la alfabetización científica en los currículos educativos y promover la reflexión y el rediseño de estos contenidos. Dicha acción aplicada a estudiantes de carreras no relacionadas con las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (STEM, por sus siglas en inglés) requiere la adopción de métodos que faciliten conexiones interdisciplinarias y la aplicación de conceptos científicos en sus respectivas profesiones. Este enfoque permite a los estudiantes identificar los “elementos ancla” del aprendizaje significativo descritos por Ausubel (1968), es decir, conocimientos previos en su estructura cognitiva que actúan como puntos de conexión para integrar nueva información.

Estudios como el de Matienzo (2020) destacan que enseñar sin considerar los conocimientos previos del alumnado resulta ineficaz, ya que estos representan la variable más influyente en el aprendizaje de nuevos contenidos. Además, se ha comprobado que las ideas ancla fortalecen tanto la retención de información como su aplicación práctica, lo que mejora la capacidad para lograr un aprendizaje significativo (Aliakbari et al., 2015). Por otro lado, investigaciones como las de Drake y Burns (2004)

y Seminarski et al. (2022) subrayan que la comprensión de ideas centrales, tanto disciplinarias como interdisciplinarias, influye de manera positiva en la autoeficacia percibida en el aprendizaje de las ciencias. Asimismo, Ortiz-Andrade et al. (2019) enfatizan que la elaboración de productos contribuye significativamente a la comprensión interdisciplinaria.

Por consiguiente, integrar los conocimientos propios de las carreras de los estudiantes puede potenciar la comprensión de conceptos científicos, favorecer el pensamiento crítico y resaltar la importancia de la alfabetización científica en sus vidas y desarrollo profesional. Esto, a su vez, contribuye a abordar problemas complejos como el analfabetismo científico y la desinformación en profesionales ajenos a las áreas STEM. A menudo, estos estudiantes adoptan una perspectiva unidisciplinaria y muestran escasa motivación hacia las ciencias, en gran medida debido al desconocimiento de su relevancia.

Por este motivo, se diseñó la iniciativa “Proyectos Interdisciplinarios desde las Ciencias Biológicas”, la cual adoptó el enfoque ABPr a fin de enriquecer el aprendizaje de conceptos en Ciencias Biológicas e impulsar el desarrollo del pensamiento crítico mediante su integración con otras disciplinas. Posteriormente, se planteó como objetivo de investigación explorar las percepciones de los participantes respecto al impacto de una metodología interdisciplinaria basada en proyectos (ABPr) en su aprendizaje, con un enfoque en dimensiones como la motivación, el aprendizaje de conceptos, el pensamiento crítico y la integración disciplinaria. Para responder al mismo, en los siguientes apartados se describen las estrategias pedagógicas implementadas durante el proyecto. De igual modo, se explica la metodología utilizada, basada en un diseño mixto. Finalmente, se muestran los resultados y las conclusiones.

Fundamentación teórica

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) se valora por su enfoque centrado en el estudiante, su capacidad para promover la interdisciplinariedad y su eficacia para motivar al vincular contenidos con problemas del mundo real, lo que ayuda a desarrollar competencias clave como el pensamiento crítico (Pulecio et al., 2024; Saavedra y Rapaport, 2024; Kousen y Vargas, 2021). Además, el ABPr se adapta a distintos contextos educativos y fomenta la motivación, la colaboración y el pensamiento crítico en los estudiantes (Chadha, 2006; Lattimer y Riordan, 2011; Medina y Tapia, 2017; Shin, 2018; Haatainen y Aksela, 2021; Pulecio et al., 2024).

A pesar de sus desventajas, los estudiantes pueden enfrentar retos durante la implementación del ABPr, como la dificultad para involucrarse plenamente (Dauletova, 2014), problemas en la gestión del tiempo, la falta de seguimiento y la carencia de instalaciones adecuadas (Aldabbus, 2018). No obstante, este enfoque sigue destacándose como una estrategia valiosa para fomentar la interdisciplinariedad en la enseñanza universitaria (MacLeod y Van der Veen, 2020). También incrementa la participación estudiantil al estimular el intercambio y el debate de conocimientos e información (Almulla, 2020).

El ABPr se basa en situaciones reales para motivar a los estudiantes a investigar, crear soluciones y desarrollar productos tangibles, lo que culmina con una presentación pública que celebra los logros alcanzados (Colley, 2008). Los proyectos diseñados bajo este enfoque se centran en desafíos reales que son claros y relevantes para los objetivos de aprendizaje, de modo que se promueva una inmersión profunda en el tema y se fomente el aprendizaje independiente. La investigación requerida

para resolver tales retos impulsa a los estudiantes a explorar soluciones, adquirir conocimientos y evaluar críticamente la información. Además, el trabajo en grupo les permite analizar ventajas y desventajas, predecir resultados y tomar decisiones fundamentadas, lo que facilita resolver el desafío de manera efectiva. Finalmente, este enfoque incluye la creación de prototipos o modelos como parte de la solución y la presentación de sus resultados (Colley, 2008; Steuer, 2022).

Planificación del ABPr interdisciplinario

Para garantizar que los estudiantes de cursos de Ciencias Biológicas establezcan conexiones entre las diversas disciplinas, es necesario crear rutas guía que tanto educadores como estudiantes puedan seguir de manera ordenada, lo que evitará confusiones (Holgaard et al., 2020; Steuer, 2022; Van den Beemt et al., 2020; Ke et al., 2021). Varios estudios han demostrado que estos proyectos no solo mejoran la comprensión conceptual, sino que también motivan a los estudiantes al exhibir la aplicabilidad de sus aprendizajes en escenarios del mundo real (Lavado-Anguera et al., 2024; Chadha, 2006; Domènech-Casal, 2018; Saavedra y Rapaport, 2024). Además, esta metodología fomenta el trabajo colaborativo y la creatividad en los estudiantes (Hutchison, 2016; Haatainen y Aksela, 2021).

La profundidad de la integración de disciplinas se enmarca en los tres niveles de interdisciplinariedad definidos por Piaget (1975): multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. La multidisciplinariedad corresponde al nivel básico, donde diversas disciplinas aportan información para abordar un problema común; aunque colaboran en paralelo, sus límites permanecen claros, lo que enriquece cada disciplina sin alterar significativamente sus métodos o enfoques. La interdisciplinariedad, en cambio, implica una cooperación más profunda, con interacciones que conducen al intercambio y el enriquecimiento conceptual mutuo. En este nivel, las disciplinas se apoyan entre sí, combinando métodos y conocimientos para ofrecer soluciones integradas. Finalmente, la transdisciplinariedad constituye el nivel más avanzado de integración, donde las fronteras entre disciplinas desaparecen por completo, creando un sistema cohesivo de relaciones. Este enfoque aborda los problemas desde una perspectiva holística que trasciende las capacidades de una sola disciplina (Piaget, 1975).

En este estudio, se adaptan los pasos del ABPr propuestos por Colley (2008) y Steuer (2022) en cinco etapas simplificadas con el objetivo de que los estudiantes de carreras no STEM integren las Ciencias Biológicas de manera significativa y comprendan mejor la importancia de sus conceptos según sus necesidades e intereses. En este proceso, además, se busca que la evaluación de su progreso contemple no solo el conocimiento técnico, sino también habilidades y competencias clave como el pensamiento crítico y la capacidad de integración de diferentes disciplinas (Freeman et al., 2014; Lavado-Anguera et al., 2024). De esta manera, el enfoque ABPr permite a las instituciones educativas maximizar el potencial de los estudiantes para enfrentar desafíos tanto en sus futuras carreras como en su vida cotidiana.

Metodología

Este estudio adoptó una metodología mixta que combina datos cuantitativos y cualitativos para analizar las percepciones y experiencias de los estudiantes. Como diseño, se utilizó un estudio de caso con una unidad de análisis única (Creswell, 2019), lo que permitió una comprensión más integral del impacto del aprendizaje interdisciplinario. La investigación se centró en un grupo específico

de estudiantes de diversas disciplinas, quienes desarrollaron cinco pasos claves del Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco de la iniciativa Proyectos Interdisciplinarios desde las Ciencias Biológicas (PICBio).

Los participantes fueron 46 estudiantes matriculados en los cursos de Ciencias Biológicas (CIBI), específicamente en los cursos con las codificaciones 3016 y 3026, de la Facultad de Estudios Generales en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Estos cursos, de carácter interdisciplinario, suelen atraer a estudiantes de diversas facultades, lo que permitió una muestra diversa y representativa. De los 46 estudiantes, 28 fueron mujeres (61 %) y 18 hombres (39 %). La mayoría provenía de las facultades de Ciencias Sociales y Administración de Empresas, cada una con 10 estudiantes. Otras facultades representadas fueron Comunicación e Información (6 estudiantes), Educación (6), Arquitectura (4), Humanidades (4) y Estudios Generales (2).

En términos de año de estudio, 5 cursaban su primer año, 21 se encontraban en su segundo año, 15 en su tercer año y 5 en su cuarto año. En cuanto a las concentraciones, hubo una representación variada de áreas como Ciencias Políticas (10 estudiantes), Mercadeo (10), Audiovisual (6), Arte (6), entre otras. Esta diversidad disciplinaria permitió una amplia gama de perspectivas y enfoques en la creación de productos interdisciplinarios, lo cual enriqueció el proceso de aprendizaje y la integración de conceptos biológicos con las áreas de estudio de los participantes.

A lo largo del proyecto, se proporcionó una guía que se fue ajustando a medida que avanzaban en las fases del proyecto. Semanalmente, durante 14 semanas, se asignaron 30 minutos de la clase para que los estudiantes trabajaran en el proyecto, compartieran ideas, realizaran ajustes y recibieran retroalimentación. Para la implementación del ABPr, se adaptaron y simplificaron las fases descritas por Colley (2008) y Steuer (2022) en cinco etapas fundamentales:

- 1. Introducción y selección del tema.** En esta etapa, se introduce el proyecto, se definen los objetivos principales y se asigna un reto. Los estudiantes identifican un problema real que conecta las Ciencias Biológicas con sus disciplinas, lo que orienta el desarrollo del proyecto. Además, inician la conceptualización de un producto que refleja esta integración.
- 2. Investigación inicial.** Los estudiantes inician la búsqueda de información relevante sobre el tema seleccionado. Este proceso les permite profundizar en la conexión interdisciplinaria y avanzar en el desarrollo conceptual del producto.
- 3. Diseño y desarrollo del producto.** Con la información recopilada, los estudiantes diseñan el producto, definiendo los materiales y las técnicas necesarias. Durante esta fase, continúan explorando las disciplinas involucradas para enriquecerlo.
- 4. Elaboración de la presentación.** Se basa en el producto desarrollado, las disciplinas integradas y el impacto social del proyecto. Los estudiantes reciben una plantilla guía y retroalimentación a lo largo del proceso, que incluye ensayos previos para perfeccionar sus exposiciones.

5. Presentación de resultados, celebración de logros y reflexión. Los estudiantes presentan los resultados en una feria de proyectos, a la cual asisten sus pares, familiares e invitados de la comunidad. En esta misma etapa, los estudiantes reflexionan para evaluar su aprendizaje, identificando cómo el proyecto fortaleció su comprensión de conceptos biológicos y su relación con sus disciplinas.

Este modelo, centrado en el estudiante, posiciona a los participantes como protagonistas activos en cada una de las cinco etapas, lo que promueve el aprendizaje autodirigido. Durante el desarrollo del proyecto, se implementaron instrumentos de evaluación formativa en cada etapa para orientar el avance y resolver dificultades, por ejemplo, organizadores gráficos, mapas conceptuales y presentaciones parciales que facilitaron la retroalimentación continua, tanto por parte de la profesora como de sus compañeros.

Como instrumento para la recolección de datos se diseñó un cuestionario final, el cual fue revisado por un panel de expertos (tres educadores en ciencia). La revisión por parte de estos expertos asegura la relevancia y claridad de las preguntas de acuerdo con el objetivo del estudio: integrar las disciplinas no STEM de los estudiantes, para el aprendizaje de conceptos biológicos y el desarrollo de un pensamiento crítico e interdisciplinario. Este cuestionario fue administrado al término del proyecto y se enfocó en dos ejes temáticos: la motivación y la perspectiva de aprendizaje mediado por la integración de disciplinas. Para esto, se midió el nivel de motivación de los estudiantes a lo largo del desarrollo del proyecto y se investigó la percepción del aprendizaje obtenido, la capacidad de integrar conceptos biológicos con sus áreas disciplinarias y el desarrollo de procesos específicos de pensamiento crítico.

Además, se incluyeron preguntas abiertas para que los estudiantes expresaran sus experiencias y los desafíos que enfrentaron durante el proceso. Estas respuestas ofrecieron una visión más completa sobre la influencia del proyecto en su motivación, aprendizaje y desarrollo de habilidades. Para tener una visión holística, los resultados del cuestionario se analizaron mediante enfoques cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos fueron evaluados a través de métodos estadísticos descriptivos, lo que permitió identificar patrones y tendencias clave. De igual manera, para determinar la diferencia significativa entre la motivación inicial y la final, se realizó una prueba t de muestras independientes.

Antes de la realización de dicha prueba, se verificaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. Los valores de motivación inicial y final se agruparon en dos conjuntos independientes, y la prueba t se ejecutó con un nivel de significancia de 0.05 utilizando el software *Python* para garantizar precisión en los cálculos. Por otro lado, los datos cualitativos se examinaron mediante codificación manual, siguiendo un enfoque temático basado en las categorías del estudio. Para asegurar la objetividad y consistencia del análisis, se definieron criterios claros de codificación y se realizaron revisiones con el fin de validar las categorías emergentes.

Asimismo, los prototipos de productos desarrollados por los estudiantes se analizaron de acuerdo con los niveles de integración descritos por Piaget (1975). Los prototipos en los que las disciplinas aportaron información para su elaboración, pero cuyos límites permanecieron claramente definidos, se clasificaron como multidisciplinarios. Aquellos que mostraron interacción entre disciplinas, cuyos límites estaban menos marcados, se consideraron interdisciplinarios. Finalmente, los productos en

los que había una interacción profunda entre disciplinas, con límites difusos, y en cuya ausencia de alguna de ellas afectaría la existencia del producto debido a sus conexiones profundas, fueron catalogados como transdisciplinarios.

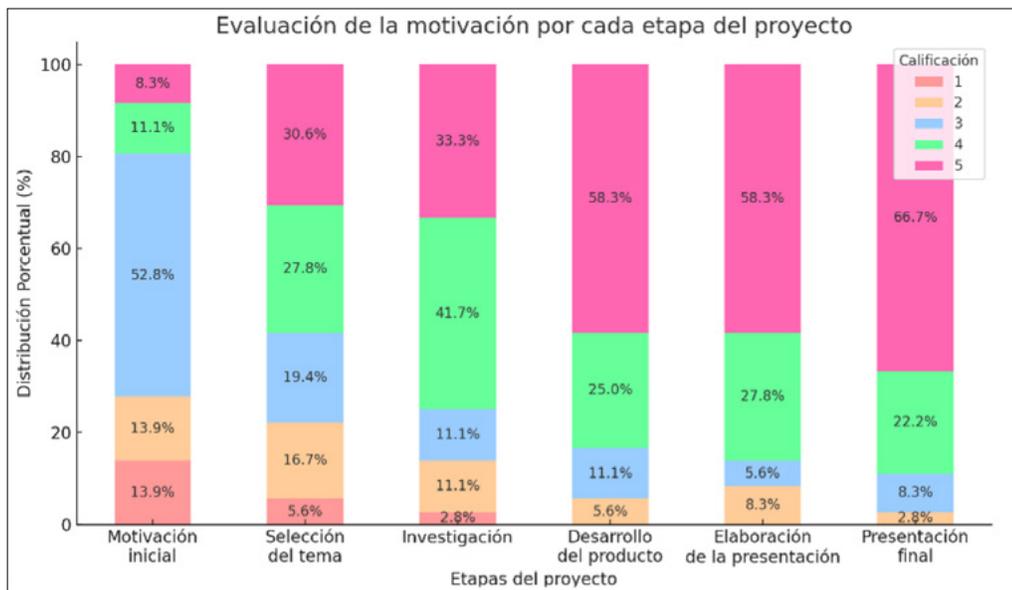
Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los datos recolectados mediante el cuestionario, que fue completado por 36 participantes.

Eje temático 1: Motivación durante el proyecto

Se calcularon las medias y desviaciones estándar de las calificaciones en una escala de 1 a 5 para cada etapa, incluyendo la motivación inicial y la motivación final en la presentación.

Figura 1. Distribución porcentual de las valoraciones de la motivación estudiantil en las diferentes etapas del proyecto



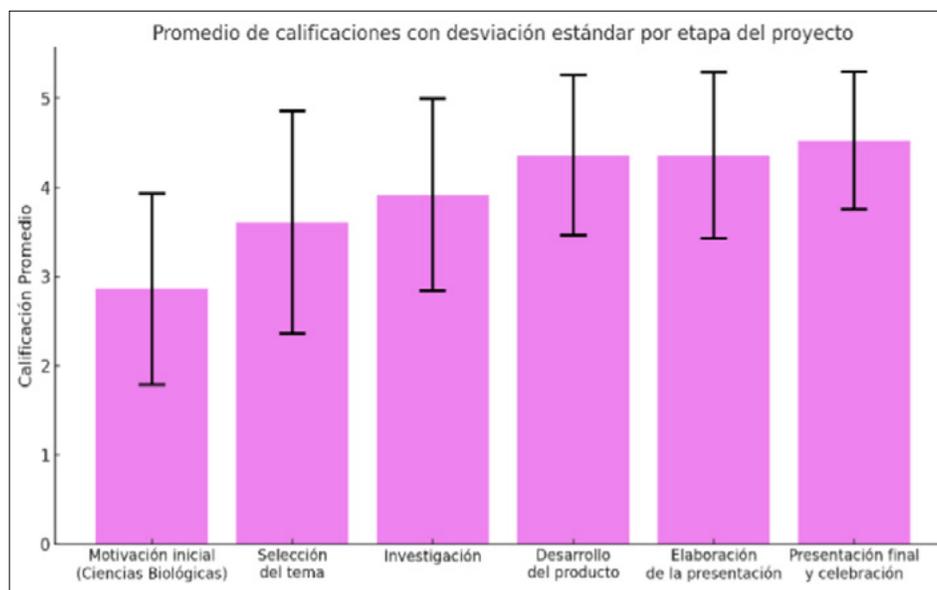
Nota. La figura muestra cómo los estudiantes evaluaron su motivación a lo largo de las etapas del proyecto ABPr. Los datos representan el porcentaje de estudiantes que calificaron su motivación en una escala de 1 a 5, desde el inicio del proyecto hasta su culminación con la presentación final, y evidencian el aumento progresivo de la misma.

La gráfica de distribución porcentual de las calificaciones muestra una tendencia clara de aumento en la motivación de los estudiantes a medida que progresaban a través de las diferentes etapas del proyecto (Figura 1). La motivación inicial fue moderada, con la mayoría de los estudiantes (52 %) otorgando una calificación de 3. Sin embargo, al final del proyecto, durante la presentación final, el 66 % de los estudiantes calificó su motivación con un 5, lo que refleja un incremento significativo. Las etapas intermedias, como la elaboración de la presentación y el desarrollo del producto, también recibieron altas calificaciones, con un 58 % y un 56 % de los estudiantes otorgando un 5, respectivamente. Además, el resultado de la prueba t confirma esta tendencia, indicando una diferencia significativa entre la motivación inicial y la motivación final, con un valor de $p < 0.001$ (1.19×10^{-10}).

Para realizar este análisis, se compararon las valoraciones de motivación reportadas por los estudiantes al inicio del proyecto y durante la etapa final, correspondiente a la presentación pública del producto. Los resultados reflejan un aumento significativo en la motivación promedio, lo que respalda la efectividad del enfoque ABPr para fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes. El valor $p < 0.001$ (1.19×10^{-10}) representa un nivel de significancia estadística extremadamente alto, indicador de que la probabilidad de que las diferencias observadas se deban al azar es prácticamente nula.

En términos prácticos, estos resultados refuerzan la validez de las observaciones y demuestran que la implementación del ABPr tuvo un impacto consistente en el aumento de la motivación estudiantil. Aunque la desviación estándar en cada etapa del proyecto muestra cierta variabilidad en las respuestas individuales, el análisis de medias revela un aumento significativo en la motivación, desde 2.86 (DE = 1.07) al inicio hasta 4.53 (DE = 0.77) al final del proyecto. Esto sugiere que, a pesar de la dispersión en las calificaciones individuales, la motivación de los estudiantes creció de manera consistente a medida que avanzaban en las diferentes etapas del proyecto.

Figura 2. Promedios y desviaciones estándar de la motivación de los estudiantes en las diferentes etapas del proyecto



Nota. La figura presenta la evolución de la motivación estudiantil mediante promedios y desviaciones estándar calculadas para cada etapa del proyecto. Los resultados destacan un aumento significativo en la motivación, especialmente durante las etapas prácticas y la presentación final.

El análisis cualitativo de los elementos que los estudiantes consideran que les motivaron a completar el proyecto presenta una diversidad de factores. Los principales temas identificados incluyen: el conectar las ciencias con sus carreras (12 respuestas), el interés por comprender nuevos conceptos que les servirán en sus vidas (6 respuestas), el trabajo en grupo (6 respuestas), la satisfacción derivada de producir un resultado tangible e innovador (4 respuestas) y la presentación en un anfiteatro (4 respuestas). Estos datos sugieren que el proyecto puede ofrecer múltiples vías de motivación, pero que, sin duda, la conexión con sus carreras es el elemento diferenciador.

Eje temático 2: Percepción de aprendizaje

La mayoría de los estudiantes (97.2 %), quienes asignaron valoraciones de 4 o 5, logró integrar conceptos de diversas áreas en la creación de un producto. Asimismo, afirmaron (94.3 % con calificaciones de 4 o 5) que el proyecto les ayudó a establecer conexiones interdisciplinarias. Solo un 5.7 % otorgó una calificación de 3, lo que sugiere que muy pocos estudiantes tuvieron una experiencia menos favorable.

Percepción del aprendizaje mediado por la conexión de las disciplinas. La mayoría de los estudiantes (63.89 %) percibió que su aprendizaje fue altamente facilitado por las conexiones establecidas entre las Ciencias Biológicas y su disciplina, otorgando la máxima calificación (5). Un porcentaje menor de estudiantes (22.22 %) también asignó una valoración alta a su aprendizaje (4), mientras que el 13.89 % otorgó una calificación de 3.

Conceptos aprendidos. El análisis cualitativo de los conceptos biológicos trabajados por los estudiantes a través del proyecto evidenció una diversidad temática amplia, abarcando áreas como la ecología, la salud, la genética, la evolución y el bioarte. Los temas incluyeron cuestiones actuales como el cambio climático, la ecoansiedad y las tecnologías de reproducción asistida, al tiempo que se reforzaron conceptos de base esenciales, como la evolución y el ADN.

Figura 3. Relación entre las etapas del proyecto y el establecimiento de conexiones interdisciplinarias



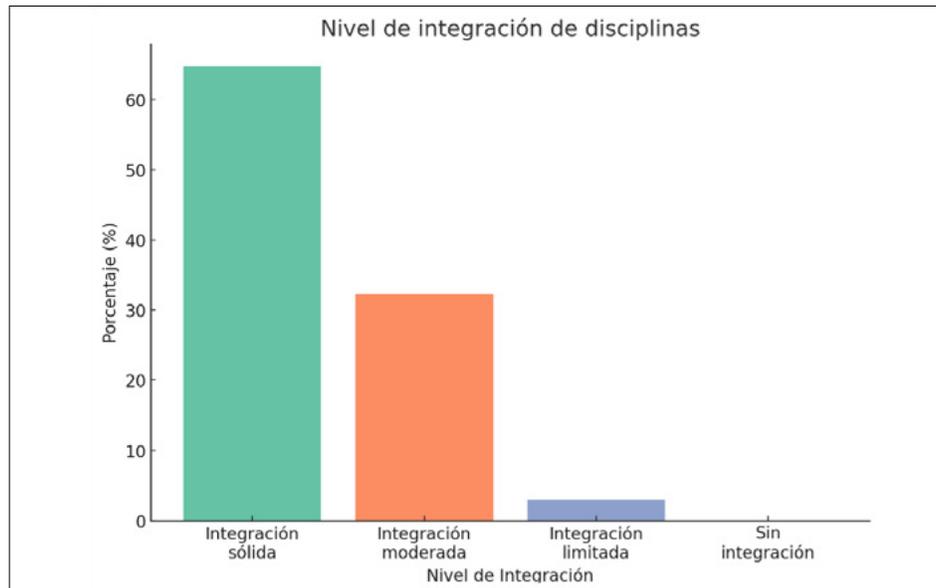
Nota. La figura representa la percepción de los estudiantes sobre el nivel de conexión interdisciplinaria logrado en cada etapa del proyecto ABPr. Las etapas más prácticas, como investigación y el desarrollo del producto, fueron identificadas como las más efectivas para visualizar la interacción entre disciplinas en el contexto de los proyectos realizados.

Etapas del proyecto y conexión de disciplinas

Los participantes manifiestan que la etapa en que pudieron comprender mejor las conexiones entre las disciplinas fue la del desarrollo del producto (Figura 3). Aunque la percepción general sobre las conexiones interdisciplinarias alcanzadas fue alta, los estudiantes consideraron que estas

se visualizaron particularmente durante las etapas más prácticas y exploratorias del proyecto: la investigación y la creación del producto. Según estos resultados, estas son las más efectivas para ayudar a los estudiantes a visualizar cómo interactúan las diferentes disciplinas en el contexto aplicado de cada uno de sus trabajos.

Figura 4. *Percepción del nivel de integración de las disciplinas*

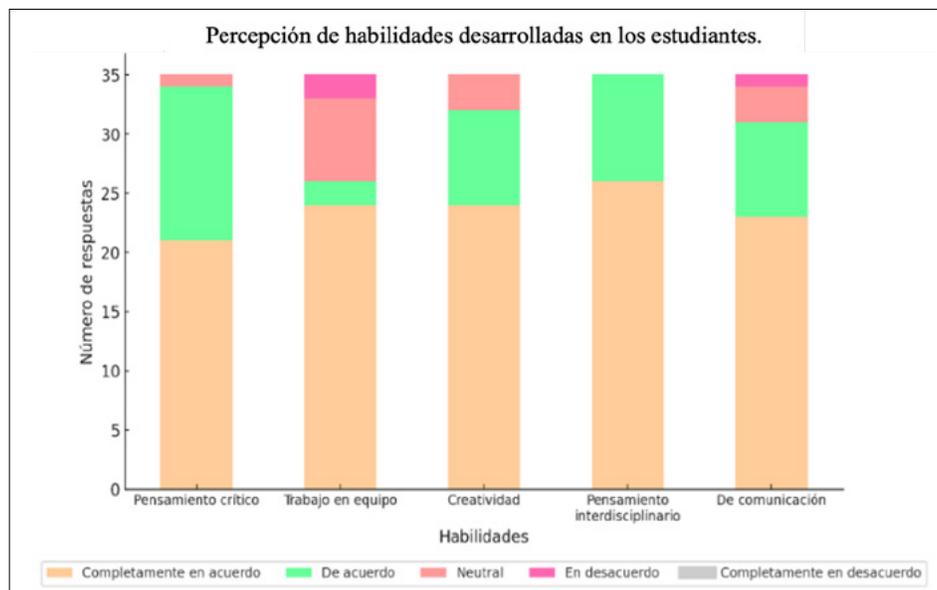


Nota. La figura muestra cómo los estudiantes percibieron el nivel de integración logrado a lo largo del proyecto, clasificándolos como multidisciplinario (limitado), interdisciplinario (moderado) y transdisciplinario (sólido).

Percepción del nivel de integración de las disciplinas. Las respuestas acerca del nivel de integración entre disciplinas mostró que la mayoría de los estudiantes percibió una integración sólida (21 respuestas). Un número considerable también la calificó como moderada (14 respuestas), lo que indica que, aunque efectiva, la interrelación no siempre fue percibida como fuerte por todos. Solo un estudiante mencionó una integración limitada, sin reportarse casos en que no observaran una integración (Figura 4). El análisis de los productos desarrollados confirmó esta diversidad en los niveles de integración, con lo que se destacaron creaciones como diseños de escuelas ecológicas y maquetas inspiradas en la evolución (integración profunda), infografías sobre la relevancia de las Ciencias Biológicas en su formación universitaria (integración moderada) y analogías entre la evolución biológica y la evolución de la publicidad (integración limitada).

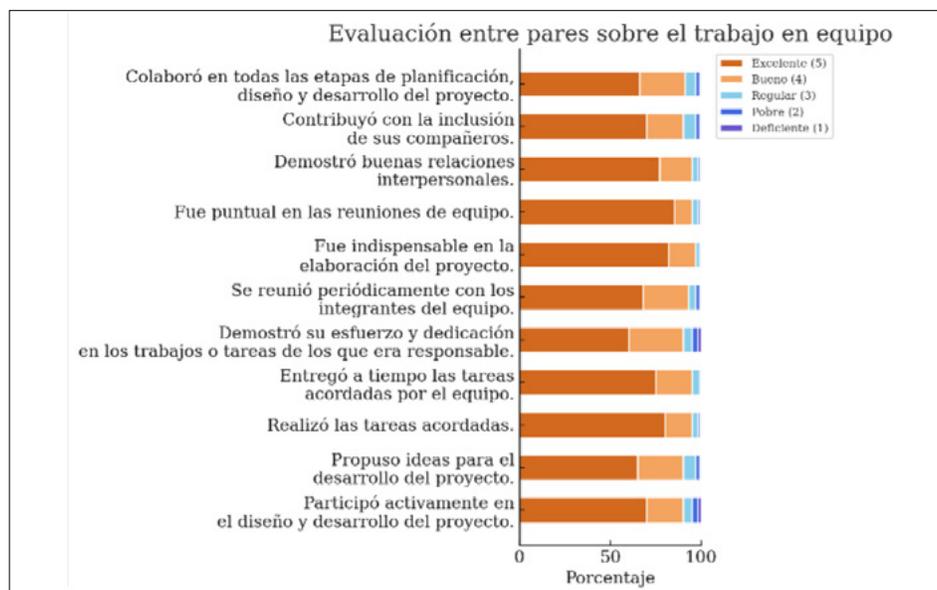
Percepción del desarrollo de habilidades. La figura 5 muestra que, en general, los estudiantes perciben que su desarrollo de habilidades fue positivo. Se destaca que una de las habilidades más valoradas fue el pensamiento interdisciplinario. Sin embargo, también se observa que un grupo reducido de estudiantes expresó desacuerdo respecto al desarrollo de las habilidades de trabajo en equipo facilitadas por el proyecto; por ello, fue necesario revisar las evaluaciones realizadas entre pares, con lo que se notó que este desacuerdo podría estar relacionado con dificultades para colaborar y comunicarse con sus compañeros (Figura 6).

Figura 5. *Percepción del desarrollo de habilidades en los estudiantes*



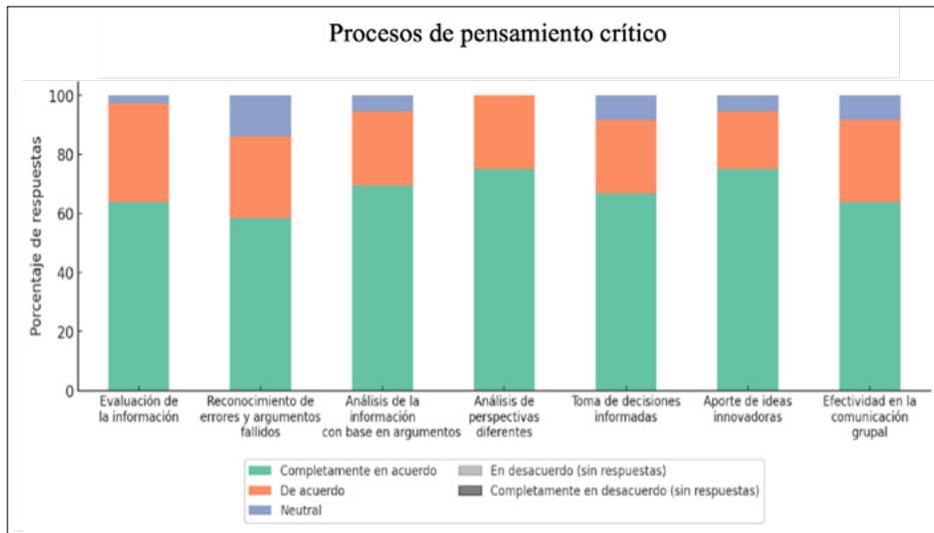
Nota. La figura ilustra las valoraciones de los estudiantes sobre las habilidades desarrolladas durante el proyecto, destacándose el pensamiento interdisciplinario como una de las competencias más valoradas.

Figura 6. *Resultados de la evaluación del trabajo en equipo realizada por pares*



Nota. Los datos reflejan variaciones en la percepción de efectividad grupal, destacando tanto fortalezas como áreas donde algunos estudiantes enfrentaron desafíos en la colaboración y comunicación dentro de sus equipos.

Figura 7. *Procesos de pensamiento crítico realizados por los estudiantes durante el desarrollo del proyecto*



En el cuestionario se profundizó sobre algunos procesos de pensamiento crítico como la evaluación de la información, reconocimiento de errores, análisis de la información con base en argumentos, análisis de perspectivas, toma de decisiones informadas, aporte de ideas innovadoras y efectividad en la comunicación grupal. La mayoría de los estudiantes percibe positivamente los procesos evaluados (Figura 7). Sin embargo, algunas respuestas fueron neutrales, lo que sugiere oportunidades de mejora en la implementación de estrategias, particularmente en aspectos como el reconocimiento de errores, la toma de decisiones informadas y la efectividad en la comunicación grupal.

Recursos empleados por los estudiantes

Mediante el cuestionario, también se indagó acerca de los recursos tecnológicos utilizados por los estudiantes, con lo cual se observó una amplia variedad representada en la tabla 1. Estos recursos también se reflejaron en los productos finales y en sus presentaciones.

Tabla 1. *Recursos mencionados por los estudiantes en el cuestionario*

Aplicación o herramienta tecnológica	Proceso
Google Scholar	Búsqueda de información
Bing	
Google	
YouTube	
Sitios web y aplicaciones de arquitectura (Ej. ArchDaily) y para mercadeo (Ej. www.marketing.com)	
Bases de datos UPR	
Periódicos digitales	

Aplicación o herramienta tecnológica	Proceso
Goodnotes	Diseño de productos: visualización
Capcut	Diseño de productos: edición de videos
Procreate	Diseño de productos: diseño de obras de arte
Libros de anatomía	Búsqueda de información: inspiración para el diseño de bioarte
ChatGPT / Copilot / Otras	Búsqueda de información y generación de ideas
WhatsApp	Compartir y organizar información
Microsoft Word	Compartir y organizar información
Google Docs	Compartir y organizar información
Google Slides	Compartir, organizar y presentar información
PowerPoint	Presentar información
Canva	Organizar, compartir y presentar la información, Desarrollo de productos como imágenes de campañas publicitarias, infografías, edición de videos, analogías, entre otras

Por último, el análisis cualitativo de las sugerencias y comentarios de los estudiantes sobre el proyecto PICBio destaca áreas claves de mejora, entre estas, aumentar la interacción en clase para facilitar la coordinación grupal, mejorar el manejo del tiempo disponible para las distintas etapas del proyecto y optimizar las presentaciones orales con enfoques más dinámicos e interactivos.

Discusión

Los resultados indican que la participación de los estudiantes en el proyecto fue efectiva para conectar el conocimiento de sus disciplinas, aprender conceptos biológicos y desarrollar tanto el pensamiento interdisciplinario como el crítico. Este hallazgo refuerza la propuesta de Medina y Tapia (2017), quienes destacan que el ABPr permite integrar diversas áreas de conocimiento mientras fomenta habilidades críticas en los estudiantes. En este contexto, se identificaron dos ejes temáticos clave: la motivación y la percepción del aprendizaje. Ambos fueron impactados positivamente por la implementación del ABPr, lo que sugiere su efectividad para promover un aprendizaje significativo y contextualizado. A continuación, se analiza la manera en que estos aspectos contribuyeron al

desarrollo de habilidades críticas e interdisciplinarias, así como las implicaciones de estos hallazgos para futuros contextos educativos.

Motivación

En este estudio, la conexión entre las ciencias y las carreras no STEM de los estudiantes se identificó como un factor clave en su motivación. Este resultado se alinea con la teoría de Ausubel (1968), quien señala que los conocimientos previos actúan como ideas ancla, lo que facilita la integración de nuevos conceptos y promueve conexiones interdisciplinarias. Según Matienzo (2020), este incremento en motivación puede explicarse porque los estudiantes encontraron un propósito claro que les impulsó a adquirir nuevos conceptos de manera significativa.

Además de actuar como facilitadores del aprendizaje, las carreras de los estudiantes sirvieron como ideas ancla, lo que ayudó a conectar los conceptos biológicos con sus contextos profesionales. Esta integración les permitió a los participantes visualizar la relevancia práctica de los contenidos, dando como resultado el reforzamiento de su motivación y autoeficacia. Asimismo, la interdisciplinariedad amplificó el impacto de estas ideas al promover conexiones más profundas entre disciplinas y favorecer un aprendizaje significativo y contextualizado.

El aumento de la motivación a lo largo de las etapas del proyecto puede explicarse por el hecho de que, aunque las conexiones entre disciplinas representaron un desafío inicial, los estudiantes lograron mayor fluidez conforme avanzaban y comprendían el propósito de estas interrelaciones. Al responder a la pregunta “¿Qué elementos del proyecto contribuyeron a tu motivación para terminarlo?”, los estudiantes destacaron aspectos clave como el trabajo colaborativo y la relevancia de las conexiones interdisciplinarias. Este hallazgo es consistente con las investigaciones de Botella y Ramos (2019), quienes subrayan que el trabajo en equipo y el intercambio de perspectivas refuerzan tanto la motivación como el compromiso en los entornos educativos.

Por ejemplo, el estudiante 1 (Est. 1) mencionó: “El elemento más importante fue que todos en mi grupo pudimos encontrar algo que nos unió. Cuando encontramos eso, nos motivamos y empezamos a trabajar duro”. Además, algunos participantes enfatizaron la importancia de comprender cómo las Ciencias Biológicas se conectan con sus concentraciones académicas y destacaron la relevancia de las conexiones interdisciplinarias: “Fue principalmente el tratar de comprender cómo las Ciencias Biológicas se conectan con nuestras concentraciones” (Est. 2).

La creación de un producto tangible también fue un factor motivador, lo que coincide con estudios previos que subrayan la importancia de las tareas prácticas en el aprendizaje interdisciplinario (Saavedra et al., 2021). “Pienso que el producto que nuestro grupo trabajó fue una de las motivaciones para terminar el proyecto. Esto contribuyó mucho a nuestra motivación” (Est. 7). Estos hallazgos, además de complementar los resultados cuantitativos, se alinean con investigaciones recientes que destacan cómo el ABPr fomenta la motivación al involucrar activamente a los estudiantes en procesos prácticos y creativos, permitiéndoles ser protagonistas de su propio aprendizaje (Lattimer y Riordan, 2011; Medina y Tapia, 2017; Shin, 2018; Pulecio et al., 2024). Además, el uso de actividades interdisciplinarias y la vinculación del contenido académico con contextos reales refuerza lo señalado por Domènech-Casal (2018) y Saavedra y Rapaport (2024), quienes subrayan que estas estrategias

aumentan la motivación al hacer que el aprendizaje sea relevante para el futuro profesional y personal de los estudiantes.

Los resultados del eje temático *Motivación* destacan la importancia de las conexiones interdisciplinarias y la relevancia práctica de los contenidos académicos en la motivación de los estudiantes. La integración de conceptos biológicos con los contextos profesionales de los estudiantes no STEM actuó como un catalizador para un aprendizaje significativo, lo que incrementó tanto la motivación como la autoeficacia. Además, el trabajo colaborativo y la creación de productos tangibles fueron identificados como factores clave que impulsaron a los estudiantes a comprometerse y finalizar el proyecto. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que destacan cómo el aprendizaje basado en proyectos y la interdisciplinariedad pueden fomentar un mayor compromiso en los entornos educativos. Finalmente, los resultados aportan evidencia valiosa sobre cómo estrategias educativas que promueven la conexión entre disciplinas y la aplicación práctica del conocimiento pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje y motivar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos académicos y profesionales.

Percepción del aprendizaje mediado por la conexión entre las disciplinas

Para el segundo eje temático, la mayoría de los estudiantes percibió una integración sólida entre disciplinas, seguida de una integración moderada, con solo un estudiante mencionando una integración limitada. Estos resultados reflejan el modelo propuesto por Piaget (1975), que describe los niveles de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como escalas para evaluar la conexión entre áreas del conocimiento. Las conexiones interdisciplinarias fueron más evidentes en las etapas prácticas del proyecto, como el desarrollo del producto y la fase de investigación, lo que refuerza la importancia del enfoque práctico en la consolidación de aprendizajes significativos (Domènech-Casal, 2018). Este alto grado de cohesión entre disciplinas se alinea con investigaciones que destacan la efectividad del ABPr para promover conexiones profundas entre áreas de conocimiento, especialmente a través de actividades creativas y colaborativas (Ortiz-Andrade et al., 2019; Medina y Tapia, 2017).

Los prototipos de productos elaborados reflejaron distintos niveles de integración. Por ejemplo, una maqueta inspirada en la evolución de la ballena se categorizó como transdisciplinaria, ya que fusionó conceptos de biología y arte sin barreras definidas, lo que permitió una síntesis profunda. Este resultado es consistente con estudios que resaltan que la integración de arte y ciencia fortalece la comprensión interdisciplinaria y fomenta el aprendizaje significativo (Drake y Burns, 2004; Ortiz-Andrade et al., 2019, Saavedra et al., 2021). En contraste, un producto que estableció una analogía entre la evolución biológica y la evolución de la publicidad mostró límites más claros entre disciplinas, reflejo de una integración menor. No obstante, ambos casos demostraron que los estudiantes lograron un dominio significativo de los conceptos biológicos, lo que sugiere que el nivel de integración no afectó negativamente el aprendizaje del concepto. Este hallazgo destaca la necesidad de investigaciones adicionales que exploren la relación entre el nivel de integración disciplinaria y el aprendizaje a largo plazo.

Estudios recientes refuerzan la efectividad del ABPr para desarrollar competencias críticas. Por ejemplo, Medina y Tapia (2017) y Domènech-Casal (2018) subrayan que este enfoque conecta

diferentes áreas del conocimiento, fomenta competencias científicas y tecnológicas y potencia la interdisciplinariedad en contextos educativos diversos. Asimismo, Kousen y Vargas (2021) encontraron que el aprendizaje basado en proyectos aplicado en odontología forense y derecho probatorio promueve la integración disciplinaria y fortalece la comprensión de conceptos complejos. Esto coincide con la revisión de Botella y Ramos (2019), que resalta cómo el ABPr impulsa la innovación educativa al adaptar estrategias a contextos específicos mientras promueve la misma integración.

Se identificaron algunas áreas de mejora, como el trabajo en equipo y la comunicación en ciertos grupos, lo que podría explicarse por las evaluaciones de pares realizadas durante el proyecto. Estas dificultades reflejan una de las limitaciones comunes del ABPr, ya documentada en la literatura (Dauletova, 2014). Sin embargo, este hallazgo contrasta con estudios que sugieren que los proyectos interdisciplinarios suelen mejorar las habilidades de comunicación y trabajo colaborativo (Saavedra et al., 2021). Este contraste refuerza la necesidad de desarrollar metodologías más robustas para evaluar objetivamente las competencias interdisciplinarias (Klein, 1990; Saavedra et al., 2021).

Finalmente, este estudio resalta la importancia de diseñar instrumentos más precisos para medir la integración de conceptos de diferentes disciplinas, así como de explorar nuevas estrategias para clasificar los productos generados según los niveles de interdisciplinariedad. Estos enfoques no solo facilitarían el mejoramiento de las prácticas educativas, sino que también maximizarían el impacto del aprendizaje interdisciplinario en futuros contextos educativos (Medina y Tapia, 2017; Botella y Ramos, 2019).

Conclusiones

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) demostró ser una estrategia efectiva para conectar conocimientos de las Ciencias Biológicas con otras disciplinas, ya que permitió a los estudiantes comprender conceptos y desarrollar tanto el pensamiento crítico como el interdisciplinario. En este estudio, la conexión del contenido biológico con las diversas carreras de los participantes fue un factor clave que les motivó y facilitó su aprendizaje. Además, las tareas prácticas y exploratorias, particularmente en las etapas de desarrollo y creación del producto, les permitieron visualizar mejor las conexiones interdisciplinarias y favorecieron la consolidación de su entendimiento y el fortalecimiento de su autoeficacia.

Los conceptos propios de las diferentes disciplinas de la población estudiada desempeñaron un papel fundamental como ideas ancla, además de que actuaron como puntos de partida para integrar conceptos biológicos en contextos no STEM. El aporte de estas disciplinas facilitó la integración, promoviendo un aprendizaje significativo que fortaleció tanto la motivación como el pensamiento crítico. Asimismo, permitió a los estudiantes no solo comprender los conceptos biológicos, sino también aplicarlos en situaciones prácticas y relevantes para sus profesiones y comunidad. Estos hallazgos resaltan la importancia de diseñar proyectos que aprovechen las ideas ancla y las conexiones interdisciplinarias como ejes del aprendizaje.

Junto a estos resultados positivos, se identificaron también algunas áreas de mejora. Una de las limitaciones observadas, en menor medida, fue la variabilidad en la participación de los estudiantes, especialmente en lo relacionado con las habilidades de comunicación grupal. Aunque el ABPr fomenta el trabajo en equipo, algunos grupos experimentaron dificultades para establecer una comunicación

efectiva, lo que subraya la necesidad de implementar actividades que refuercen estas competencias. Además, la falta de instrumentos específicos para medir de manera objetiva los niveles de integración interdisciplinaria representa otra limitación del estudio. Por lo anterior, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas a educadores, diseñadores curriculares e investigadores interesados en la enseñanza interdisciplinaria y basada en proyectos:

1. Fortalecer las habilidades de comunicación grupal: diseñar talleres y actividades específicas orientadas a mejorar la comunicación y el trabajo colaborativo entre los estudiantes, de modo que se fomente la cohesión y el intercambio de ideas.
2. Desarrollar instrumentos de evaluación interdisciplinaria: crear herramientas estandarizadas que permitan medir los niveles de integración interdisciplinaria y su impacto en el aprendizaje de manera más precisa y confiable.
3. Explorar la aplicación del ABPr en contextos más amplios: extender esta metodología a otras disciplinas y poblaciones estudiantiles para evaluar su efectividad en diferentes escenarios académicos.
4. Realizar estudios longitudinales: investigar el impacto a largo plazo del ABPr en el desarrollo profesional de los estudiantes y su capacidad para aplicar conexiones interdisciplinarias en sus carreras.

En conclusión, los hallazgos de este estudio destacan el potencial del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) como una herramienta pedagógica que conecta conceptos científicos con disciplinas no STEM, lo que promueve el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo. La integración de áreas disciplinares permitió a los estudiantes visualizar la relevancia práctica de los conceptos biológicos en sus contextos académicos y profesionales, a la vez que se fortaleció su motivación y participación activa. Este enfoque, además, subraya la necesidad de seguir desarrollando metodologías innovadoras que impulsen conexiones interdisciplinarias, esenciales para enfrentar los desafíos educativos y preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más complejo y conectado.

Referencias bibliográficas

- Aldabbus, S. (2018). Project-based learning: Implementation & challenges. *International journal of education, learning and development*, 6(3), 71–79.
- Aliakbari, F., Parvin, N., Heidari, M., & Haghani, F. (2015). Learning theories application in nursing education. *Journal of education and health promotion*, 4(1). doi.org/10.4103/2277-9531.151867
- Almulla, M. (2020). The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning. *Sage Open*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020938702>
- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa: una perspectiva cognitiva*. Holt, Rinehart & Winston.
- Botella, A. y Ramos, R. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. *Perfiles educativos*, 41(163), 127–141. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000100127&script=sci_abstract

- Chadha, D. (2006). A curriculum model for transferable skills development. *Engineering Education*, 1(1), 19–24. <https://doi.org/10.11120/ened.2006.01010019>
- Colley, K. (2008). Project Based Science Instruction: A PRIMER. *Science Teacher*, 75(8).
- Creswell, J. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Higher Ed.
- Dauletova, V. (2014). Expanding Omani Learners' Horizons Through Project-Based Learning: A Case Study. *Business and Professional Communication Quarterly*, 77(2), 183–203. doi.org/10.1177/2329490614530553
- Domènech-Casal, J. (2018). El aprendizaje basado en proyectos como método candidato para la educación STEM. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(2), 29–42. <https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.2.4524>
- Drake, S., & Burns, R. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum* (No. 14639). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freeman, S., Eddy, S., McDonough, M., Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Haatainen, O., & Aksela, M. (2021). Project-based learning in integrated science education: Active teachers' perceptions and practices. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(1), 149–173. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1327601>
- Holgaard, J., Skaaning, C., & Vestergaard, J. (2020). *Problem Based Learning and Entrepreneurship: A Guide to Facilitate Problem Based and Entrepreneurial Project Work*. Aalborg Universitet.
- Howell, E., & Brossard, D. (2021). (Mis)informed about what? What it means to be a science-literate citizen in a digital world. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(15), e1912436117. <https://doi.org/10.1073/pnas.1912436117>
- Hutchison, M. (2016). The empathy project: Using a project-based learning assignment to increase first-year college students' comfort with interdisciplinarity. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1580>
- Ke, L., Sadler, T., Zangori, L., & Friedrichsen, P. (2021). Developing and using multiple models to promote scientific literacy in the context of socio-scientific issues. *Science & Education*, 30(3), 589–607. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00206-1>
- Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.988>
- Kousen, J. y Vargas, C. (2021). Odontología forense y derecho probatorio en el contexto educativo. Una estrategia interdisciplinaria a partir del enfoque de aprendizaje basado en proyectos. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 3(1), 136–154. <https://doi.org/10.54802/r.v3.n1.2021.54>
- Lattimer, H., & Riordan, R. (2011). Project-based learning engages students in meaningful work. *Middle School Journal*, 43(2), 18–23. <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461797>
- Lavado-Anguera, S., Velasco-Quintana, P.J., & Terrón-López, M.J. (2024). Project-based learning as an experiential pedagogical methodology in engineering education: A review of the literature. *Education Sciences*, 14(6). <https://doi.org/10.3390/educsci14060617>

- MacLeod, M., & Van der Veen, J. (2020). Scaffolding interdisciplinary project-based learning: a case study. *European journal of engineering education*, 45(3), 363–377. <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1646210>
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17–26.
- Medina, M. y Tapia, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos: una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia*, 14(46), 236–246.
- Ortiz-Andrade, B., Rivera-Rondón, V. y Díaz-Vázquez, L. (2019). El nanocirco: un diseño interdisciplinario para la divulgación y enseñanza de la nanociencia y la nanotecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2). https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2701
- Piaget, J. (1975). *El desarrollo del pensamiento*. Paidós
- Puig, B., Blanco-Anaya, P., & Pérez-Maceira, J. (2021, May). “Fake news” or real science? Critical thinking to assess information on COVID-19. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646909>
- Pulecio, K., López, M. M., López, M. B. y Barcos, L. (2024). Importancia de la unidad didáctica basada en metodologías activas para fomentar el aprendizaje colaborativo e interdisciplinario a través de tecnologías e innovación educativa. *Revista Mapa*, 8(35). <https://www.revistamapa.org/index.php/es/articulo/view/439>
- Saavedra, A., Liu, Y., Haderlein, S., Rapaport, A., Lock, K., Garland, M., Liu, Y., Hu, A., Hoepfner, D., & Korn, S. (2021). Project-based learning boosts student achievement in AP courses. *Lucas Education Research*.
- Saavedra, A., & Rapaport, A. (2024). Key lessons from research about project-based teaching and learning. *Phi Delta Kappan*, 105(5), 19–25. <https://doi.org/10.1177/00317217241230>
- Semilarski, H., Soobard, R., Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2022). Expanding disciplinary and interdisciplinary core idea maps by students to promote perceived self-efficacy in learning science. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 57.
- Shin, M. (2018). Effects of project-based learning on students’ motivation and self-efficacy. *English Teaching*, 73(1), 95–114. <https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.95>
- Steuer, R. (2022). *PBL Simplified: 6 Steps to Move Project Based Learning from Idea to Reality*. Morgan James Publishing.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>.
- Valladares, L. (2021). Scientific literacy and social transformation: Critical perspectives about science participation and emancipation. *Science & Education*, 30(3), 557–587. <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1646210>
- Van den Beemt, A., MacLeod, M., Van der Veen, J. Van de Ven, A., Van Baalen, S., Klaassen, R., & Boon, M. (2020). Interdisciplinary engineering education: A review of vision, teaching, and support. *Journal of Engineering Education*, 109(3), 508–555. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2267476>

El rol pedagógico del laboratorio de matemáticas en el desarrollo de competencias

The Pedagogical Role of the Mathematics Laboratory in the Development of Competencies

Dirwin Alfonso Muñoz Pinto¹

Jesús Ramón Guillén Ruiz²

Resumen

Un laboratorio de matemáticas es un espacio que combina materiales manipulativos, recursos tecnológicos y estrategias prácticas, para que los estudiantes exploren conceptos matemáticos de forma activa y experimental. El presente artículo pretende sintetizar la literatura de los últimos ocho años sobre el uso combinado de materiales didácticos manipulativos y herramientas tecnológicas, en la enseñanza de polinomios y sus propiedades educativas. La metodología utilizada sigue las directrices del protocolo PRISMA, en interés de garantizar rigor y transparencia en la selección de estudios. Para los fines, se llevaron a cabo búsquedas en dos bases de datos académicas (Google Académico y Redalyc) mediante ecuaciones bibliográficas específicas, lo que resultó en un total inicial de 505 estudios que luego fueron filtrados mediante el diagrama de flujo PRISMA hasta quedar establecido un listado de 27 artículos, tomando en cuenta criterios temáticos, año de publicación e idioma de escritura. Los estudios seleccionados permiten realizar comparaciones sobre el impacto de los laboratorios de matemáticas como una estrategia pedagógica para mejorar la comprensión de conceptos matemáticos en estudiantes de secundaria. Los resultados de la revisión sugieren que el uso de laboratorios de matemáticas promueve un aprendizaje activo y el desarrollo de la criticidad, además de que fomenta una mayor aplicabilidad de los conceptos abstractos en situaciones prácticas, con mejora significativa para el rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: laboratorio, matemáticas, materiales didácticos, polinomios, tecnología.

1 Doctor en Ciencias mención Matemáticas, docente de tiempo completo en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Para contactar al autor: dirwin.munoz@isfodosu.edu.do

2 Doctor en Matemáticas, docente de tiempo completo en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Para contactar al autor: jesus.guillen@isfodosu.edu.do

Abstract

A mathematics laboratory is a space that combines manipulative materials, technological resources and practical strategies for students to explore mathematical concepts in an active and experimental way. This article aims to synthesize the literature of the last five years on the combined use of manipulative didactic materials and technological tools in the teaching of polynomials and their educational properties. The methodology used follows the guidelines of the PRISMA protocol, in the interest of guaranteeing rigor and transparency in the selection of studies. For this purpose, searches were carried out in two academic databases (Google Scholar and Redalyc) by means of specific bibliographic equations, which resulted in an initial total of 505 studies that were then filtered by means of the PRISMA flowchart until a list of 27 articles was established, taking into account thematic criteria, year of publication and language of writing. The selected studies allow comparisons to be made on the impact of mathematics laboratories as a pedagogical strategy to improve the understanding of mathematical concepts in high school students. The results of the review suggest that the use of mathematics laboratories promotes active learning and the development of criticality, in addition to fostering greater applicability of abstract concepts in practical situations, with significant improvement for students' academic performance.

Keywords: *laboratory, mathematics, didactic materials, polynomials, technology.*

Introducción

El auge que ha tenido la presencia de la tecnología en la educación, sobre todo en la enseñanza de las matemáticas, ofrece variadas opciones a considerar como fuentes de motivación e interés. Es importante que el personal docente cuente con herramientas didácticas digitales y manipulativas para introducir al estudiante en aquellos conceptos matemáticos que por años han sido el terror de muchos, y la República Dominicana no es la excepción en ese sentido. Un artículo publicado en el Listín Diario, indica que la evaluación mundial de “la prueba PISA 2022 coloca a la República Dominicana por debajo de la media en matemáticas, lectura y ciencia, aunque el país aumentó 16 puntos a diferencia de 2018” (Payano, 2023, párr. 2). De hecho, ocupa los últimos lugares en estos resultados. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) también muestra datos verdaderamente alarmantes: solo un 7 % de los niños de tercero de primaria tiene un buen dominio de las matemáticas, mientras que en sexto de primaria dicho porcentaje apenas llega al 2 % (UNESCO, 2021). En el caso de la educación universitaria, se carece de pruebas diagnósticas oficiales que evalúen el perfil de egreso.

En un esfuerzo por abordar esta dificultad, se consideró de interés la creación de un laboratorio de matemáticas en un centro educativo, con el objetivo de brindar a los estudiantes un entorno práctico y dinámico para mejorar su comprensión en esa asignatura. La iniciativa surge de un proyecto que se está ejecutando en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, donde fue identificada la necesidad de explorar nuevas estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en áreas clave de las matemáticas.

Con el propósito de profundizar en la temática abordada, nace la necesidad de realizar el presente trabajo de revisión bibliográfica, la cual forma parte de un artículo de investigación de corte cuantitativo

que se está realizando en un centro educativo de República Dominicana. La población bajo estudio abarca estudiantes del segundo ciclo de secundaria y el tema que se está tratando corresponde a los distintos métodos de factorización de polinomios, expuesto a través de 7 talleres. Por ello, para reforzar dicha investigación, existe el interés de indagar qué tanto se ha investigado el uso de laboratorios para la enseñanza de esta área, lo cual explica la importancia de la revisión. Así se ha reconocido la relevancia de revisar la literatura disponible mediante el protocolo PRISMA.

El referido laboratorio es un espacio físico donde se procura que el docente explique ciertos conceptos matemáticos usando diferentes materiales didácticos manipulativos, a los cuales se agregan recursos tecnológicos, como videos, que presentan explicaciones relativas a los temas tratados. De este modo los estudiantes replican con los materiales manipulativos lo que observan en los videos y se les facilita obtener un aprendizaje significativo.

Contar con un laboratorio de matemáticas en todos los niveles educativos, incluyendo la universidad, aporta a los docentes distintas herramientas didácticas que les permiten complementar sus métodos de enseñanza para lograr en sus estudiantes un aprendizaje significativo de los conceptos matemáticos. Mediante el uso de materiales manipulativos, los estudiantes no solo comprenden a fondo los conceptos, sino que logran interiorizar la aplicabilidad de lo aprendido, dejando a un lado el mal hábito de estudio de memorizar fórmulas sin entender a cabalidad sus orígenes y aportes.

Todo lo expuesto anteriormente está vinculado a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué materiales didácticos y manipulativos han demostrado ser efectivos en la enseñanza de polinomios en los últimos cinco años?
2. ¿Cómo se ha integrado la tecnología, específicamente el software GeoGebra, en el aprendizaje de polinomios y sus propiedades en la educación secundaria?
3. ¿Qué beneficios o limitaciones se han observado al combinar materiales manipulativos y tecnológicos en el aprendizaje de polinomios?
4. ¿Existen estudios que comparen la efectividad del uso combinado de materiales manipulativos y GeoGebra con métodos de enseñanza tradicionales en el aprendizaje de polinomios?

En consecuencia, el objetivo de esta revisión bibliográfica es sintetizar la literatura de los últimos ocho años sobre el uso combinado de materiales didácticos manipulativos y herramientas tecnológicas, como GeoGebra, en la enseñanza de polinomios, al igual que determinar sus propiedades educativas. Se pretende identificar las estrategias más efectivas, los beneficios reportados y las limitaciones que enfrentan los docentes en la aplicación de estos recursos, para determinar su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de educación secundaria.

En lo sucesivo, el lector encontrará los métodos usados en esta revisión, la estrategia de búsqueda y el proceso de selección, así como los criterios de inclusión y exclusión, junto con un diagrama de flujo proporcionado por el método PRISMA, que resume el proceso de selección de artículos. Posteriormente, se muestran los resultados, los cuales incluyen algunas gráficas y tablas donde el lector encontrará la distribución de artículos por año, los tipos de publicación recogidos y la distribución geográfica de los artículos en cuestión. Al final, se presentan las conclusiones con la bibliografía usada.

Metodología

La presente revisión bibliográfica se realizó siguiendo las directrices del método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Moher et al., 2010), el cual garantiza un proceso riguroso y transparente en la selección y el análisis de la literatura disponible. La metodología se desarrolló en cuatro etapas: identificación, cribado, elegibilidad y selección final, utilizando dos buscadores académicos: Google Académico y REDALYC.

Estrategia de búsqueda

Para la recopilación de información, realizada hasta abril de 2024, se buscaron artículos en Google Académico y el Sistema de Información Científica (REDALYC) mediante ecuaciones bibliográficas avanzadas, relacionadas con el tema de investigación y utilizando la Lógica Booleana a través de los conectores “and” y “or”. En Google Académico se filtraron los artículos mediante la ecuación bibliográfica: “laboratorio de matemáticas” and “materiales didácticos”, para un resultado total, después de la búsqueda, de 229 artículos relacionados con el tema. En (REDALYC) se realizó el mismo procedimiento, con la diferencia de que la ecuación bibliográfica que se introdujo fue “laboratorio de matemáticas” and “materiales didácticos” or “polinomios”, para un total de búsqueda de 276 artículos.

Estas ecuaciones se aplicaron con el fin de encontrar estudios que abordaran el uso de laboratorios de matemáticas como estrategia pedagógica y enfocaran su incidencia en el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de secundaria. Se optó por utilizar ecuaciones distintas debido a que cada base de datos utiliza un lenguaje controlado diferente (por ejemplo, MeSH en PubMed o Thesaurus en ERIC). Cambiar la ecuación permite adaptar los términos de búsqueda para alinearlos con el vocabulario específico de cada base, además de que algunas bases de datos no reconocen ciertos operadores o formatos de ecuación, por eso ajustar la sintaxis asegura resultados más precisos.

Proceso de selección

En la etapa de identificación, se recuperaron 505 artículos en ambas bases de datos, los cuales se sometieron a un proceso de eliminación de duplicados y se descartaron aquellos estudios no aptos por las herramientas de automatización, por lo cual la lista se redujo a 473 artículos. En la etapa de cribado, se analizaron los resúmenes para asegurar que los artículos respondieran a la problemática específica respecto a la incidencia del laboratorio de matemáticas en estudiantes de secundaria en la República Dominicana. Los artículos que no cumplían con los criterios referentes a la educación y antigüedad mínima de 8 años fueron eliminados y el número de estudios quedó en 269.

Durante la etapa de elegibilidad, se excluyeron informes escritos en otro idioma diferente al español, de modo que la cantidad bajó aún más, a 194. Finalmente, en la etapa de selección final, tras una lectura detallada fueron eliminados los que no tenían coincidencia con el título, los que eran de otros tipos de investigación y, por último, los estudios genéricos que no abordaban de manera directa la temática o presentaban limitaciones metodológicas significativas.

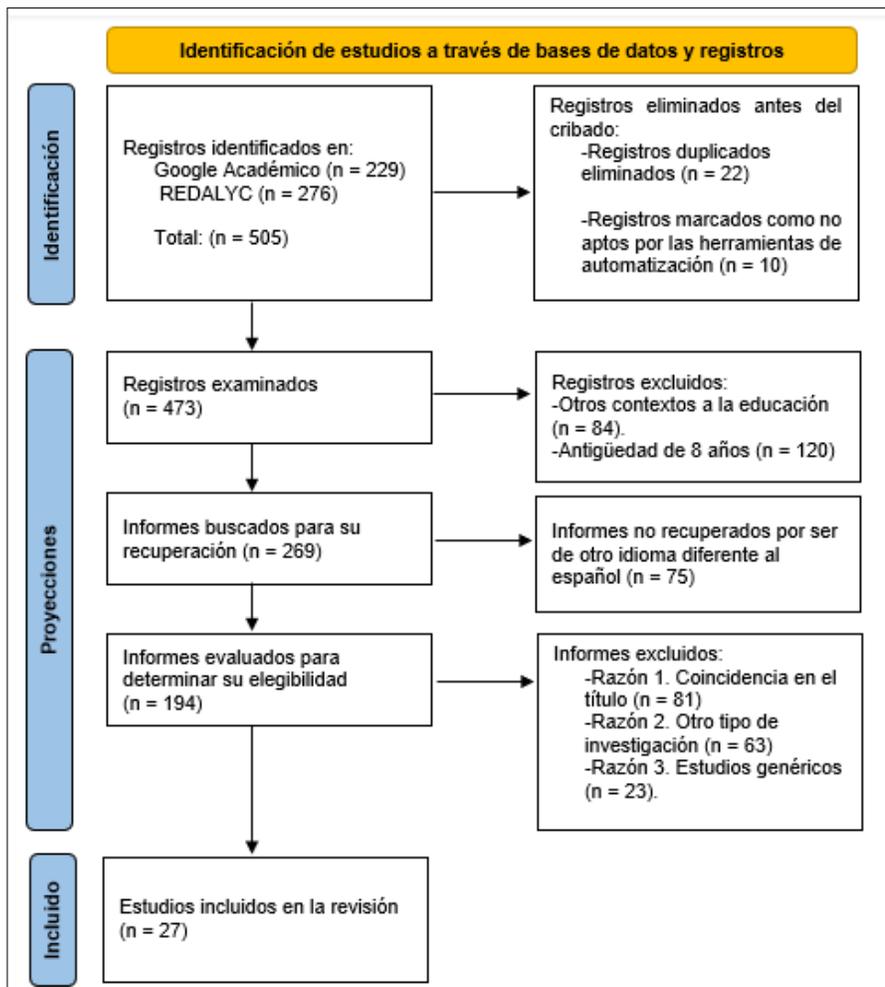
Criterios de inclusión y exclusión

Los estudios incluidos en esta revisión debían cumplir los siguientes criterios:

- Publicados entre 2016 y 2024.
- Relacionados específicamente con el uso de laboratorios de matemáticas como estrategia pedagógica.
- Artículos en español.

Se excluyeron aquellos estudios que no se centraban en la enseñanza de matemáticas en secundaria o que no abordaban la temática del uso de laboratorios, así como los que no se ajustaban a los criterios establecidos. Todas las fases de revisión sistemática están mejor detalladas en el diagrama de flujo presentado en la figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 aplicado en este estudio



Nota. Elaboración propia basada en la plantilla de Page et al. (2021).

Resultados

En la tabla 1 se muestran de manera condensada los datos bibliográficos y las características más relevantes de los artículos seleccionados. Más adelante, se desglosan los datos estadísticos relacionados con la distribución geográfica, el año de publicación, entre otros criterios.

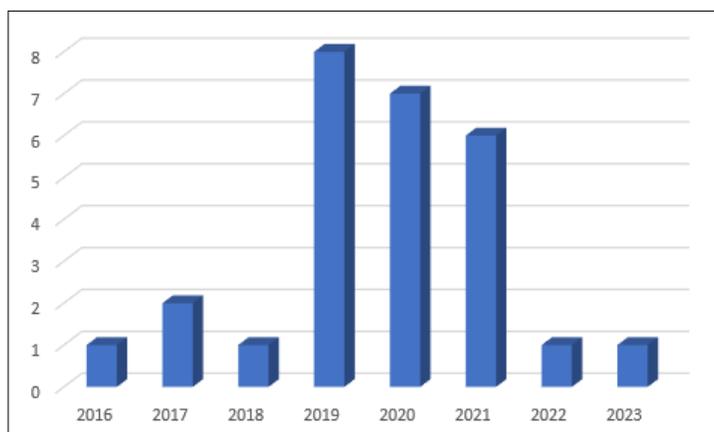
Tabla 1. Descripción de documentos que conforman la revisión

N.º	Autores	Año	Tipo de publicación	Tema
1	Alves, C.	2017	Revista indexada	Laboratorio de Matemáticas
2	Amaya, T.	2020	Revista indexada	Materiales y recursos
3	Arteaga, E., Medina, J. y Del Sol, J.	2019	Revista indexada	GeoGebra, un recurso digital
4	Caamaño, R., Cuenca, D., Romero, A. y Aguilar, N.	2021	Revista indexada	Materiales y recursos
5	Chuquihuanca, N., Fernández, M., Campoverde, G., Nieves, C. y Reyes, L.	2021	Libro	Materiales y recursos
6	Cruz, A. y Gamboa, M.	2020	Revista indexada	Materiales y recursos
7	Del Río, L.	2020	Revista indexada	GeoGebra, un recurso digital
8	Delgado, J., Vivanco, C., Ayala, M. y Cuenca, L.	2021	Revista indexada	Materiales y recursos
9	García, V.	2016	Revista indexada	Materiales y recursos
10	García, V.	2018	Revista indexada	Materiales y recursos
11	Hernández, J.	2022	Tesis de grado	Materiales y recursos
12	Leal, S., Lezcano, L. y Gilbert, E.	2021	Revista indexada	GeoGebra, un recurso digital
13	Mariaca, E.	2019	Tesis de postgrado	Materiales y recursos
14	Martín, Y. y Lezcano, L.	2021	Revista indexada	GeoGebra, un recurso digital
15	Niño, J. y Fernández, F.	2019	Revista indexada	Materiales y recursos
16	Ordoñez, J., Coraisaca, E. y Espinoza, E.	2020	Revista indexada	Materiales y recursos

N.º	Autores	Año	Tipo de publicación	Tema
17	Oscoco, R., Salome, N., Vilca, W., Olivares, S. y Quispe, M.	2019	Revista indexada	Materiales y recursos
18	Salas, L.	2020	Tesis de postgrado	Materiales y recursos
19	Serafín, M.	2019	Tesis de postgrado	Materiales y recursos
20	Sobrevilla, R.	2019	Tesis de postgrado	Materiales y recursos
21	Torres-Puentes, E.	2023	Revista indexada	Materiales y recursos
22	Tuntuam, S.	2020	Tesis de grado	Materiales y recursos
23	Ulabarry, A. y Velasco, Y.	2019	Tesis de grado	GeoGebra, un recurso digital
24	Vega, M.	2019	Tesis de grado	Materiales y recursos
25	Villarreal, D. E., Vigil, L. C., & Jaramillo, R. I	2021	Revista indexada	Materiales y recursos
26	Villarroel, J. y Romero, J.	2017	Revista indexada	Materiales y recursos
27	Villarroel-Solís, J. y Mazo-Barrera, N.	2020	Revista indexada	Materiales y recursos

Por otro lado, se identificó un total de 27 artículos relevantes para el estudio, distribuidos por año de la siguiente manera: 1 en 2016, 2 en 2017, 1 en 2018, 8 en 2019, 7 en 2020, 6 en 2021, 1 en 2022 y 1 en 2023, como se observa en la figura 2.

Figura 2. Distribución de artículos por año



En cuanto a los tipos de publicaciones, la mayoría de los estudios (66.66 %) provienen de revistas indexadas, lo que asegura un rigor académico importante y valida los beneficios del uso de materiales didácticos. Además, un 29.62 de los trabajos corresponden a tesis de licenciatura y maestría, lo que indica que tanto en el ámbito de la investigación como en la formación académica de nuevos profesionales se está dando un enfoque creciente a este tema. Lo dicho anteriormente lo podemos observar en la tabla 2.

Tabla 2. *Tipos de publicación*

Tipo de publicación	Cantidad	Porcentaje
Revistas indexadas	18	62.96 %
Trabajos de tesis	8	33.33 %
Libros	1	3.70 %

En cuanto a la distribución geográfica, la tabla 3 muestra que los estudios provienen de los siguientes países: 2 de México, para un 7.41 %; 5 de Perú, para un 18.52 %; 3 de Brasil, para un 11.11 %; 4 de Cuba, para un 14.81 %; 3 de Ecuador, para un 11.11 %, al igual que Brasil; 1 de España, lo mismo que 1 de Venezuela y 1 de Panamá, para un 3.70 % cada uno, y finalmente 7 de Colombia, para un 25.93 %.

Desde el punto de vista geográfico, se observa que entre los países de donde se extrajeron los estudios, Colombia, Perú y Cuba tienen una destacada participación con un 25.93 %, 18.52 % y 14.81 %, respectivamente. Este hecho resalta la importancia de las políticas educativas locales que buscan mejorar la enseñanza de las matemáticas mediante la innovación pedagógica, especialmente en regiones donde los desafíos educativos son significativos.

Tabla 3. *Distribución geográfica de los artículos bajo estudio*

Países	Cantidad	Porcentaje
Brasil	3	11.11 %
Colombia	7	25.93 %
Cuba	4	14.81 %
Ecuador	3	11.11 %
España	1	3.70 %
Panamá	1	3.70 %

Países	Cantidad	Porcentaje
México	2	7.41 %
Perú	5	18.52 %
Venezuela	1	3.70 %

Síntesis de los hallazgos de la revisión

Según el contenido, los artículos seleccionados se pueden dividir en tres grupos: 19 trabajos que versan sobre materiales y/o estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas, 3 trabajos que tratan sobre laboratorios para dicha área y 5 que usan el software GeoGebra como recurso tecnológico para los mismos fines. Esto nos hace reflexionar sobre el uso de la palabra “laboratorio”, para enseñar matemáticas, ya que el término se asocia generalmente a química, física, biología, medicina y hasta computación, pero no es frecuente usarlo en el ámbito matemático. De hecho, se encuentran muy pocos trabajos que asocien laboratorio con matemáticas.

La unión del uso de materiales didácticos, estrategias para la enseñanza y recursos tecnológicos como complemento en las clases forma lo que se llamaría un laboratorio de matemáticas y lo ideal es que todos estos materiales estén en un espacio destinado a ello y acondicionado con recursos tecnológicos óptimos, en específico para clases de matemáticas. Para entrar de lleno en el tema a exponer, en los siguientes párrafos se abordan de manera resumida las características de cada estudio seleccionado.

Artículos sobre el uso de materiales y recursos

Como se ha mencionado antes, estos artículos se incluyen al considerar que un laboratorio de matemáticas está compuesto, justamente, por un conjunto de recursos manipulativos. El primero de los artículos fue realizado por Torres-Puentes (2023), el cual hace mención de la importancia del uso de materiales didácticos para la enseñanza de las matemáticas. En su trabajo considera diferentes materiales didácticos para el estudio de cada tema de matemáticas a través del método Montessori. Finalmente, el autor considera de vital importancia que se incluya en la formación de docentes de matemáticas el uso de diferentes materiales didácticos y su favorable manipulación de los mismos, de manera que, junto con el método Montessori, puedan complementar la didáctica necesaria para afianzar su formación y preparación.

De igual forma, Cruz y Gamboa (2020), mediante una indagación empírica, revelaron lo necesario para brindar mayor protagonismo a los estudiantes en el proceso de enseñanza actualizando los medios didácticos utilizados. Ellos concluyeron que la implementación de nuevos medios de enseñanza, en combinación con aprendizajes didácticos y variados, aprovechando las nuevas tecnologías, puede perfeccionar de manera significativa el aprendizaje de esta disciplina. En ese mismo orden, Mariaca (2019), usando un enfoque cuantitativo de corte cuasiexperimental, logró concluir que la incorporación y aplicación de materiales didácticos reciclables mejora el aprendizaje

del razonamiento lógico y demostrativo en matemáticas, además de la comunicación y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de secundaria.

Por su parte, Niño y Fernández (2019) reflexionaron en su trabajo sobre las alternativas existentes de material didáctico disponible para la enseñanza de conceptos científicos y tecnológicos, los cuales incluyen las matemáticas, debido al auge informático y la incorporación de nuevas tecnologías. Los resultados de su trabajo, que tuvo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, indican que, a pesar de que existe una gran variedad de propuestas didácticas disponibles, sobre todo en internet, también existen muchas con ciertas desventajas o enfocadas erróneamente, que, en lugar de ayudar, pondrían en riesgo un aprendizaje de calidad. Es, por tanto, responsabilidad del docente seleccionar aquellas que mejor se adapten al tema enseñado y al grupo en cuestión.

Serafín (2019) realizó una propuesta didáctica para sumar y restar polinomios con coeficientes enteros. En ella considera de vital importancia la labor del docente en la incorporación de materiales didácticos para lograr la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y efectuar tareas de manera autónoma en estas operaciones de suma y resta de polinomios con coeficientes enteros.

Por su parte, Ordoñez et al. (2020) dan a conocer en su artículo el uso de recursos didácticos empleados por los docentes para promover el interés de los estudiantes en las matemáticas. Ellos se concentraron en métodos teóricos como el de análisis y síntesis, al igual que el histórico-lógico y el estudio de campo, para concluir que la mayoría de los docentes usa solamente el pizarrón como medio de enseñanza debido a la falta de un espacio y materiales didácticos necesarios para tal fin. En tal sentido, ratificaron que hay un predominio en la implementación de métodos tradicionales por parte de los docentes, lo que ocasiona que los estudiantes presenten deficiencias en el dominio de habilidades básicas y dificultad al momento de analizar y comparar figuras cognitivas.

Asimismo, Delgado et al. (2021) presentaron una investigación de carácter cuantitativo, con el objetivo de implementar un ambiente Montessori para el aprendizaje de cuerpos tridimensionales. Según los resultados obtenidos, el ambiente Montessori, el cual se puede relacionar perfectamente con un laboratorio de matemáticas, mejoró significativamente el rendimiento académico de los estudiantes, al permitir el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y con la naturaleza. Esto deja notar, una vez más, que es vital la creación de más ambientes didácticos destinados para la enseñanza – aprendizaje en los distintos centros educativos.

Salas (2020), en su trabajo de tesis, realizó una investigación de tipo preexperimental, en la cual analizó una sola variable administrando un tratamiento o estímulo a un único grupo control en la modalidad de preprueba-posprueba, con el objetivo de conocer la influencia del uso de los materiales didácticos en el aprendizaje de las matemáticas. En su trabajo concluye que la implementación de materiales didácticos acrecienta el nivel académico de los estudiantes en cursos de matemáticas, ya que favorece un aprendizaje significativo, lo cual incluye obtener un mejor aprendizaje de problemas de forma y movimiento. Finalmente, determina que el uso de materiales didácticos variados mejora notablemente el aprendizaje de las matemáticas al crear un ambiente agradable, además de fortalecer las relaciones entre otros estudiantes.

Hasta ahora se ha visto la importancia de usar materiales didácticos como apoyo en la enseñanza de las matemáticas, pero cabe señalar, de todos modos, que eso depende en gran parte de la buena disposición que tenga el docente para usarlos y saber cómo usarlos. En ese sentido, el presente trabajo se alinea completamente con lo establecido por Chuquihuanca et al. (2021) en su investigación. Ellos se basan en el manejo que debe tener el docente en cuanto a diseñar materiales didácticos adecuados que faciliten el desarrollo de capacidades en matemáticas. Lo que se busca es que dichos materiales sean diseñados y creados por el mismo docente, con el fin de que sean manipulados por los estudiantes para una mejor comprensión y desarrollo de capacidades en el área de matemáticas, de la mano con la tecnología. Con igual sentido, Caamaño et al. (2021) presentaron un diagnóstico sobre el empleo de los materiales didácticos en un centro educativo de la ciudad de Machala, donde se realizó un estudio de caso sustentado en la observación científica, el análisis documental y la triangulación de datos. Dentro de las conclusiones expuestas, hicieron la observación de que el uso de materiales didácticos no figuraba en el plan de clase respecto a la planificación y, por lo tanto, no se promovía la creatividad en los estudiantes, de modo que no se captan aportaciones a la construcción del conocimiento. También observaron falta de variedad en los pocos materiales didácticos encontrados y nuevamente se notó predominio del uso del pizarrón para el desarrollo de las clases.

En el mismo orden, Amaya (2020) se concentró en estudiar la faceta epistémica del conocimiento didáctico-matemático de profesores en formación. En su estudio, el cual es netamente cualitativo, infiere que el docente debe dominar a profundidad los contenidos de matemáticas, además de tener dominio de adecuadas estrategias pedagógicas para que, de esta forma, se consiga un equilibrio entre estas dos vertientes.

Por su parte, Oscoco et al. (2019) manifiesta que los materiales didácticos son medios de enseñanza necesarios en cualquier asignatura, sobre todo en las ciencias. Ellos desarrollaron una investigación, aplicada con el objetivo general de determinar la influencia del uso de materiales didácticos en el aprendizaje de los estudiantes que estudian para ser docentes de matemáticas. Los resultados que arrojó la investigación, a partir de una muestra de 20 estudiantes con las características antes mencionadas, llevaron a concluir que, a nivel académico en general, los materiales didácticos constituyen una base insustituible en el aprendizaje de las matemáticas, siempre y cuando se usen de manera adecuada, con base en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático para lograr un rendimiento académico notable en los alumnos, al ser las matemáticas en sí fundamentales, tanto para la comprensión de los hechos que nos rodean como para la aplicación derivada de su praxis.

A medida que se busca más literatura referente al tema de materiales didácticos para la enseñanza – aprendizaje, se manifiesta un denominador común, el cual se refiere a que el uso de dichos materiales mejora en gran medida el aprendizaje de los estudiantes en los temas de matemáticas. En concordancia con esto, los resultados obtenidos en una investigación de corte cuasiexperimental realizada por Sobrevilla (2019) demuestran que los estudiantes desarrollan competencias y capacidades fundamentales en los aprendizajes de matemáticas a través del uso adecuado de materiales didácticos. Análogamente, Tuntuam (2020), en su trabajo de tesis, evidenció haber encontrado muchas dificultades en los estudiantes, referentes al aprendizaje de las matemáticas, debido a la escasez de recursos y materiales didácticos en el centro educativo bajo estudio. Más

aún, en la encuesta realizada, los estudiantes manifestaron que les gustaría trabajar con materiales didácticos manuales tales como ábacos, fichas geométricas, cartulinas, etc.

En ese mismo orden, Hernández (2022) encontró acertado en su trabajo de tesis el uso de un *puzzle* algebraico como estrategia didáctica para la resolución de ejercicios entre expresiones algebraicas. Después de realizar un estudio cualitativo de naturaleza exploratoria y de tipo descriptivo, consideró pertinente la estrategia a partir de la visualización geométrica (*puzzle*), ya que propone al estudiante alternativas en la solución a situaciones con expresiones algebraicas, en contraste con estrategias tradicionales. Además, se concluye que el *puzzle* es un recurso útil para favorecer procesos de aprendizaje, siempre que se conciba como una mediación pedagógica. De igual forma, se destacó la ventaja de que despierta interés, mantiene la atención, acerca a conceptos matemáticos claros y precisos y brinda organización en el aprendizaje.

Por su parte, Vega (2019), en su trabajo de tesis, abordó el uso de material concreto para fortalecer la resolución de problemas aditivos de monomios y polinomios. Para su estudio aplicó un test de estilos de aprendizaje tipo VAK (Visual-Auditivo-Kinestésico), que evidenció mayor impacto visual, lo cual motiva a los alumnos a generar el aprendizaje kinestésico. Una de las conclusiones más resaltada fue que el docente cuente con los conocimientos pedagógicos (teoría), además de una constante actualización en cuanto a la educación. Igualmente, es necesario un dominio de lo didáctico (práctica), en el cual exista un constante análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de llevar a cabo una intervención docente en función de los saberes del individuo central en la educación, o sea el alumno, en busca de promover en este las competencias y habilidades matemáticas necesarias para lograr un aprendizaje significativo.

Villarreal y Romero (2017) realizaron un estudio comparativo de corte mixto, sobre dos alternativas didácticas para la enseñanza de la suma y resta de polinomios, las cuales son la caja de polinomios y el método tradicional. En dicho trabajo, los autores concluyen que, al aplicarles cada método a grupos distintos respectivamente, se observaron diferencias en cuanto a la dispersión de las notas, aunque en ambos grupos no variaron mucho. Ahora bien, en el caso de la caja de polinomios, los niveles de interacción entre docente-alumno y alumno-alumno superaron ampliamente al método tradicional.

Posteriormente, Villarreal y Mazo (2020) realizaron un estudio comparativo sobre los aprendizajes en los estudiantes del producto y división de polinomios usando la caja de polinomios y la enseñanza tradicional, la cual se basa en explicar, ejemplificar y ejercitar. Su investigación estuvo basada en un enfoque mixto y fue realizada con cuatro grupos de secundaria, aplicando a dos de ellos la caja de polinomios y a los otros dos, la tradicional. Se concluyó que el uso de la caja de polinomios no garantiza que los estudiantes alcancen un buen aprendizaje de los contenidos, pero sí influye positivamente en algunos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como mejor organización, interés y motivación por nuevos saberes, además de que motiva la participación activa y la interacción entre ellos mismos.

Un año después, Villarreal et al. (2021) realizaron un estudio usando la misma herramienta (caja de polinomios), para determinar el aprendizaje significativo de la multiplicación de monomios y polinomios mediante materiales manipulativos. Estos permiten una visión interactiva del aprendizaje

en los estudiantes, así como interiorizar los conceptos estudiados y aplicarlos en variados contextos. Los resultados del estudio evidenciaron que la guía didáctica aplicada cuenta con un alto nivel de eficiencia, así como también influye positivamente en la enseñanza de multiplicación de monomios y polinomios.

Artículos sobre el uso de GeoGebra: un recurso digital

Como se ha visto hasta ahora, existen muchos trabajos donde hablan de materiales didácticos para la enseñanza – aprendizaje de los estudiantes en diversas áreas, específicamente en matemáticas. Ahora se canalizará mucho más la idea del uso de estos materiales específicamente en el tema que atañe a esta investigación, el cual consiste en la enseñanza de polinomios mediante la creación de un laboratorio de matemáticas implementando el software matemático GeoGebra.

Leal et al. (2021) realizaron una revisión bibliográfica sobre trabajos donde tratan el uso de GeoGebra para la enseñanza de las matemáticas y determinaron que la mayoría de los artículos coincidían en que el uso de esta herramienta como recurso innovador en el aula de clases, por parte del docente, ofrecía una gran ventaja. De inicio, mejoró la atención de los estudiantes por su representación visual, agradable a la vista, además de que incluye diversas herramientas que permiten realizar gráficas de funciones, en dos y tres variables, al igual que muestra de forma clara el cálculo diferencial e integral y la representación de vectores, etc. Refuerzan la idea Martín y Lezcano (2021), quienes expresan que es fundamental el uso de GeoGebra en las clases de matemática, ya que

su capacidad de representación visual, potencia el camino del conocimiento de lo sensorial concreto a lo abstracto y de este a lo concreto pensado, lo cual sigue la lógica del pensamiento heurístico que el profesor debe potenciar en sus estudiantes (p. 4).

Por otro lado, Arteaga et al. (2019) manifiestan que el uso del software matemático GeoGebra es un elemento mediador entre el estudiante y el conocimiento matemático. En su trabajo aseguran que GeoGebra no solo es un recurso didáctico para comprobar y aplicar lo aprendido, sino que también sirve para descubrir nuevos conocimientos, lo cual es un objetivo fundamental en la enseñanza de las matemáticas. De manera parecida lo expresa Del Río (2020), en su trabajo basado en recursos para la enseñanza del cálculo utilizando GeoGebra, en el cual concluye que GeoGebra no es solo un software, sino que es un mundo de posibilidades, tanto para el estudiante como para el docente, ya que facilita la creación de recursos a nuestra medida, además de promover la visualización, representación y modelización matemática.

Finalmente, Ulabarry y Velasco (2019), en su trabajo de tesis, estudiaron el impacto que tiene el uso de GeoGebra y materiales concretos para la factorización de polinomios cuadrados y cúbicos perfectos. Su metodología se enmarca dentro de un enfoque mixto y uno de los objetivos principales del estudio fue promover y favorecer el desarrollo de procesos centrales del pensamiento matemático. Ellos destacan que el uso del software GeoGebra junto con los materiales concretos alienta a los estudiantes a desarrollar habilidades de control y metacognitivas a través de la visualización, comparación, búsqueda de patrones y ejercitación. Estas favorecen enormemente el desarrollo de sus habilidades, además de que el material concreto, como cubos y paralelepípedos hechos de madera, desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que estimula significativamente la

comprensión de la factorización de polinomios cuadrados y cúbicos perfectos, con los estudiantes en un rol protagónico al interactuar con dichos materiales y así fortalecer los conceptos estudiados.

Artículos sobre el laboratorio de matemáticas

García (2016) manifiesta que, a pesar de que en la actualidad han surgido diferentes paradigmas o estrategias emergentes distintas a la tradicional con respecto a la forma de dar las clases de matemáticas, todavía existen docentes que dictan las clases de forma determinista y expositiva, de modo que los estudiantes solo observan un pizarrón lleno de fórmulas matemáticas que para ellos no tienen sentido ni aplicabilidad alguna en la vida cotidiana. Es por ello que el autor propone transformar la clase de matemática en un laboratorio como una alternativa didáctica y epistemológica para estimular la imaginación, la creatividad y el diálogo en un sentido amplio.

Dos años más tarde, el mismo García (2018), dentro de su visualización de las clases de matemáticas como un laboratorio socioepistemológico, considera que

es necesario transformar la escuela, en específico, la clase de matemáticas, en un espacio-tiempo de aprendizaje; en un espacio-tiempo donde los educandos tengan la oportunidad de participar en la construcción y comprensión del conocimiento en y con las prácticas recurrentes o de referencia del entorno: prácticas como medir, explicar, predecir, etc. (p. 150-151).

Según Alves (2017), es beneficioso utilizar laboratorios de educación matemática en las prácticas pedagógicas para la formación de estudiantes de pedagogía aplicando temas diversos de matemáticas y que las estrategias elegidas por el docente puedan planificarse para trabajar en ambientes lúdicos y creativos, en busca de dejar a un lado la forma tradicional de enseñar matemáticas. De igual forma, concluyó que es recomendable realizar capacitaciones a los docentes, donde se propicien espacios para abordar conceptos matemáticos a través de materiales didácticos manipulativos, así como la reproducción de recursos didácticos.

En definitiva, el análisis de los 27 artículos revisados en esta investigación destaca el papel central que juegan los materiales didácticos manipulativos en la enseñanza de los polinomios y otros conceptos matemáticos. Un aspecto notable es el crecimiento en el interés por este enfoque pedagógico, especialmente a partir del 2019, cuando se registra el mayor número de publicaciones (29.63 %). Este aumento coincide con la creciente implementación de herramientas tecnológicas y recursos didácticos en las aulas, lo que refleja la relevancia de adoptar estrategias educativas innovadoras para mejorar el aprendizaje de las matemáticas.

Un hallazgo crucial en esta revisión es que 5 de los 27 estudios (18.51 %) relacionan el aprendizaje matemático con el uso de materiales didácticos manipulativos apoyados por el software GeoGebra. Esta herramienta tecnológica se utiliza como complemento para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos matemáticos abstractos, como los polinomios, mediante la representación visual y la experimentación interactiva. Los estudios coinciden en que GeoGebra potencia el aprendizaje significativo al permitir a los estudiantes visualizar y manipular ecuaciones y gráficos, lo que promueve una mayor comprensión y retención de los conceptos.

En general, los artículos revisados evidencian que el uso combinado de recursos manipulativos y tecnología educativa no solo favorece el aprendizaje de los polinomios, sino que también desarrolla habilidades cognitivas clave, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estas herramientas permiten a los estudiantes construir su propio conocimiento de manera activa, acorde con enfoques constructivistas contemporáneos que promueven el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Conclusiones

La implementación de laboratorios de matemática en centros educativos de todos los niveles emerge como una estrategia clave para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en esta área del saber. A partir de la revisión de la literatura, se evidencia que el uso de materiales didácticos manipulativos, complementados con herramientas tecnológicas como GeoGebra, tiene un impacto positivo en la comprensión de conceptos abstractos como los polinomios.

Los estudios revisados resaltan que los laboratorios de matemática, entendidos como espacios de aprendizaje activo y experimental, permiten a los estudiantes interactuar de manera tangible con los conceptos matemáticos, lo que facilita un aprendizaje más profundo y significativo. Además, el uso de software interactivo como GeoGebra dentro de estos laboratorios enriquece la experiencia educativa al ofrecer una plataforma visual y dinámica para la exploración y manipulación de conceptos abstractos, reforzando así la comprensión teórica y práctica de las matemáticas.

En este contexto, es crucial que los centros educativos de todos los niveles, desde primaria hasta educación superior, consideren la incorporación de laboratorios de matemáticas en sus programas curriculares. Estos espacios no solo fomentan un aprendizaje más efectivo, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar problemas matemáticos de manera creativa y colaborativa, dotándolos de herramientas tecnológicas y cognitivas que les serán útiles a lo largo de su vida académica y profesional. Una de las limitantes que se observaron en el proceso de selección es que no hay suficientes trabajos que incluyan conjuntamente el uso de materiales didácticos con el recurso tecnológico GeoGebra como complementos para la enseñanza de conceptos matemáticos y esto disminuye cualquier criterio de comparación entre el trabajo que aquí se está presentando con otros de la misma naturaleza.

En conclusión, la creación de laboratorios de matemáticas y la integración de materiales didácticos en combinación con tecnología educativa como GeoGebra son fundamentales para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, promoviendo una educación matemática más accesible, inclusiva y adaptada a los desafíos del siglo XXI.

Agradecimientos

A los autores, editores y directores de los trabajos que fueron objeto de análisis en este estudio.

Al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña por apoyar y financiar esta investigación, la cual es resultado del proyecto de investigación (convocatoria 2023) “El laboratorio de matemáticas: incidencia en estudiantes de secundaria de la República Dominicana”, cuyo código es VRI-PI-7-2023-038.

Referencias bibliográficas

- Alves, C. (2017). Laboratório de educação matemática: concepções e implicações na formação do pedagogo. *Espaço Plural*, 18(36), 155–173. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=445955647008>
- Amaya, T. (2020). Evaluación de la faceta epistémica del conocimiento didáctico-matemático de futuros profesores de matemáticas en el desarrollo de una clase utilizando funciones. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(66), 110–131. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n66a06>
- Arteaga, E., Medina, J. y Del Sol, J. (2019). El Geogebra: una herramienta tecnológica para aprender Matemática en la Secundaria Básica haciendo matemática. *Conrado*, 15(70), 102–108. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500102&lng=es&nrm=iso
- Caamaño, R., Cuenca, D., Romero, A. y Aguilar, N. (2021). Uso de materiales didácticos en la Escuela “Galo Plaza Lasso” de Machala: estudio de caso. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 318–329. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000200318&script=sci_arttext&lng=pt
- Chuquihuanca, N., Fernández, M., Campoverde, G., Nieves, C. y Reyes, L. (2021). *Material educativo gráfico: una estrategia para desarrollar capacidades en el área de matemáticas*. Compás. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/91628>
- Cruz, A. y Gamboa, M. (2020). Medios de enseñanza y aprendizaje para la Geometría en la formación de profesores de matemática. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 11(2), 289–313. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7682679>
- Del Río, S. (2020). Recursos para la enseñanza del Cálculo basados en GeoGebra. *Revista Do Instituto GeoGebra Internacional De São Paulo*, 9(1), 120–131. <https://doi.org/10.23925/2237-9657.2020.v9i1p120-131>
- Delgado, J., Vivanco, C., Ayala, M. y Cuenca, L. (2021). Una experiencia didáctica a través del ambiente montessori en la enseñanza de la matemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(11), 198–215. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1527>
- García, V. (2016). La clase de matemáticas como laboratorio epistemológico. *Revista de Investigación en Educación en Ciencias*, 11(2), 28–39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273349183003>
- García, V. (2018). La clase de matemáticas como laboratorio socioepistemológico. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 11(2), 142–165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274058984008>
- Hernández, J. (2022). *Estrategias para abordar la factorización de polinomios de segundo grado* [Trabajo de grado, Universidad de los Llanos]. Repositorio Unillanos. <https://repositorio.unillanos.edu.co/handle/001/2840>

- Leal, S., Lezcano, L. y Gilbert, E. (2021). Usos innovadores del software GeoGebra en la enseñanza de la matemática. *VARONA*, (72). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360670798011>
- Mariaca, E. (2019). *Material didáctico y reciclable y el aprendizaje en el área de Matemática en los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2855>
- Martín, Y. y Lezcano, L. (2021). El GeoGebra en la clase de matemática de la enseñanza media desde los móviles. *VARONA*, (73). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360670689008>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D., & The PRISMA Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International journal of surgery*, 8(5), 336–341. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2010.02.007>
- Niño, J. y Fernández, F. (2019). Una mirada a la enseñanza de conceptos científicos y tecnológicos a través del material didáctico utilizado. *Revista ESPACIOS*, 40(15). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n15/19401504.html>
- Ordoñez, J., Coraisaca, E. y Espinoza, E. (2020). ¿Se emplean recursos didácticos en la enseñanza de matemáticas en la educación básica elemental? Un estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 48–55. <https://doi.org/10.62452/a21d1302>
- Oscoco, R., Salome, N., Vilca, W., Olivares, S. y Quispe, M. (2019). Los materiales didácticos y el aprendizaje de la matemática. *Revista EDUCA UMCH*, 4(1), 5–22. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201914.104>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(72). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Payano, S. (2023, 5 de diciembre). ¿Qué se tomó en cuenta para la prueba de PISA en República Dominicana? *Listín Diario*. <https://tinyurl.com/5f96txea>
- Salas, L. (2020). *Influencia del uso de materiales didácticos en el aprendizaje de la matemática en las estudiantes del primer grado de secundaria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/15479>
- Serafín, M. (2019). *Suma y resta de polinomios con coeficientes enteros, una propuesta con material didáctico* [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Zacatecas]. Repositorio Institucional Caxcán. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/1171>
- Sobrevilla, R. (2019). *El uso de materiales didácticos y su influencia en el aprendizaje significativo de la matemática, de los estudiantes del nivel secundario del distrito de Cusicancha, provincia de Huaytará* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/45443>

- Torres-Puentes, E. (2023). El material Montessori: de la vida a la mente matemática. *Pedagogía y Saberes*, (58), 109–122. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17295>
- Tuntuam, S. (2020). *Elaboración y aplicación de recursos didácticos para la enseñanza de la matemática en el tercer año de Educación Básica, del Centro Educativo Básico Fisco Misional San Pedro comunidad Uchich Suants, parroquia Sevilla Don Bosco, cantón Morona, provincia Morona Santiago, 2018-2019* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/18512>
- Ulabarry, A. y Velasco, Y. (2019). *La factorización de polinomios cuadrados y cúbicos perfectos en un proceso de aprendizaje mediado por GeoGebra y material concreto* [Tesis de grado, Universidad del Valle]. Universidad del Valle, Biblioteca digital. <http://hdl.handle.net/10893/18507>
- UNESCO. (2021). Estudio regional comparativo y explicativo 2019, reporte nacional de resultados República Dominicana. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/jsOQ-erce2019-informe-nacional-rdpdf.pdf>
- Vega, M. (2019). *Material concreto para fortalecer la resolución de problemas aditivos de monomios y polinomios en segundo grado de secundaria* [Tesis de grado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/265>
- Villarreal, D., Caballero, L. y Jaramillo, R. (2021). La caja de polinomios: una herramienta para mejorar el aprendizaje significativo de la multiplicación de monomios y polinomios. *Revista Científica Guacamaya*, 5(2), 1–18. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/guacamaya/article/view/2052>
- Villarreal, J. y Romero, J. (2017). La caja de polinomios y el método tradicional: dos alternativas didácticas para la enseñanza de la suma y la resta de polinomios. *Panorama*, 11(20), 19–32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343976489003>
- Villarreal-Solís, J. y Mazo-Barrera, N. (2020). La caja de polinomios y el método tradicional: dos alternativas didácticas para la enseñanza de la multiplicación y la división de polinomios. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 71–92. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-11481>

Impacto del estrés académico en la atención selectiva de los estudiantes universitarios

Impact of Academic Stress on Selective Attention in University Students

Danny Gonzalo Rivera Flores¹

Cristina Belén Caizaluisa Herrera²

Amada Estefanía Guerrero Paredes³

Resumen

El propósito de este estudio fue determinar el nivel de estrés académico y su impacto en la atención selectiva de estudiantes universitarios. Para ello, se identificó el nivel de estrés académico y se analizaron los niveles de atención selectiva experimentados por el alumnado. El estudio es de carácter cuantitativo y correlacional. Se aplicó el inventario SISCO SV y el examen de atención D2; mientras que la correlación se realizó a través de Tau-b de Kendall. La muestra estuvo constituida por 305 estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato. Los principales resultados indican que el 36 % tenía un nivel severo de estrés y el 49 % un nivel moderado. En cuanto a la atención, el 37 % tenía una capacidad de procesamiento visual baja y el 56 % tenía una concentración baja. Además, se encontró una fuerte estimulación negativa entre la atención selectiva y el estrés académico, lo que sugiere que la capacidad de procesamiento visual y la concentración disminuyen con altos niveles de estrés. En definitiva, este estudio resalta la importancia de abordar el estrés académico como una prioridad en las estrategias educativas y de salud mental.

Palabras clave: estrés, atención selectiva, rendimiento académico, bienestar, emociones.

1 Psicólogo Educativo y Orientador Vocacional, Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, Máster Universitario en Psicopedagogía, Universidad Técnica de Ambato. Para contactar al autor: dannyriveraf@uta.edu.ec

2 Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Técnica de Ambato. Para contactar a la autora: ccaizaluisa0212@uta.edu.ec

3 Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional, Unidad Educativa Juan León Mera "La Salle". Para contactar a la autora: jae.amada.guerrero@lasalleambato.edu.ec

Abstract

The purpose of this study was to determine the level of academic stress and its impact on selective attention among university students. To achieve this, the level of academic stress was identified, and the levels of selective attention experienced by the students were analyzed. The study is quantitative and correlational in nature. The SISCO SV inventory and the D2 attention test were applied, while the correlation was determined using Kendall's Tau-b. The sample consisted of 305 students from the Technical University of Ambato. The main findings indicate that 36% of the participants exhibited severe levels of stress, while 49% experienced moderate stress. Regarding attention, 37% demonstrated low visual processing capacity, and 56% showed low concentration. A significant negative correlation was found between selective attention and academic stress, suggesting that visual processing capacity and concentration decrease as stress levels increase. In conclusion, this study highlights the importance of addressing academic stress as a priority in educational and mental health strategies.

Keywords: stress, selective attention, academic performance, well-being, emotions.

Introducción

El estrés académico es una condición reconocida que afecta a los estudiantes en una variedad de aspectos. Se define como una respuesta fisiológica, psicológica y emocional a las demandas académicas que se consideran excesivas o desafiantes. Este tipo de estrés suele manifestarse en síntomas como ansiedad, agotamiento y problemas de concentración, y puede tener un efecto significativo en la atención selectiva del alumnado (Estrada et al., 2021; Silva-Ramos et al., 2020).

La importancia de abordar el estrés académico radica en las múltiples consecuencias que tiene. Un estudio reciente de Kao (2024) encontró que el estrés causado por las expectativas académicas puede afectar el bienestar emocional de los estudiantes y su rendimiento académico. Además, Teixeira et al. (2022) hallaron una correlación entre el estrés académico, los síntomas psicósomáticos y los problemas de regulación emocional, lo que demuestra la importancia de desarrollar técnicas efectivas para manejar el estrés en el entorno académico.

Ahora bien, al hablar de atención selectiva, cabe señalar que es una función cognitiva importante que permite a las personas concentrarse en tareas relevantes mientras ignoran distracciones innecesarias. Esta habilidad sirve para realizar tareas académicas como leer, tomar notas y resolver problemas. Varios estudios han demostrado que los niveles elevados de estrés pueden afectar negativamente la atención selectiva y, por lo tanto, el rendimiento académico (Pascoe et al., 2020).

Por esta razón, el objetivo de este estudio es determinar el nivel de estrés académico y su impacto en la atención selectiva del alumnado universitario. De este objetivo se derivan los siguientes: identificar el nivel de estrés académico que experimentan los estudiantes universitarios de sexto y séptimo semestre; identificar los niveles de concentración, así como la capacidad de procesamiento visual en esta población; y determinar la relación entre el estrés académico y la atención selectiva.

Para ello, en el siguiente apartado se expondrán los antecedentes teóricos y estudios previos relacionados con las variables, de modo que se construya una base para entender la relación entre estas. En la metodología, se detallará el enfoque cuantitativo, los instrumentos utilizados y el proceso de recolección de datos en la muestra estudiantil. Luego, se presentarán los hallazgos clave sobre los niveles de estrés y atención en los estudiantes, apoyados en tablas y gráficos que facilitan su interpretación. La sección de discusión analizará los resultados en comparación con investigaciones previas, con énfasis en sus implicaciones y aportes. Finalmente, las conclusiones sintetizarán los aspectos más destacados del estudio.

Revisión de la literatura

Estrés académico

Las tres fases de adaptación al estrés son la reacción de alarma, el estado de resistencia y la fase de agotamiento. En su libro *The Stress of Life*, publicado en 1956 y actualizado en ediciones posteriores, el Dr. Hans Selye describió estas fases. Este autor, conocido como el padre del estudio del estrés desde 1936, fue el primero en comprender la sobreactivación del cuerpo como respuesta para enfrentar situaciones de peligro (Selye, 1956; Casanova et al., 2023).

El concepto de estrés ha sido estudiado ampliamente desde una perspectiva biopsicológica, donde se ha analizado cómo nuestro organismo responde y se adapta ante situaciones desafiantes. Por ejemplo, Selye (1956) describió las fases del estrés desde la alarma hasta el agotamiento, mientras que Cannon (1932) introdujo la idea de la respuesta de “lucha o huida” como una reacción fisiológica ante estímulos estresantes. Estudios recientes han expandido esta visión, investigando cómo estos procesos afectan no solo la homeostasis, sino también la salud mental. Por ejemplo, un metaanálisis de Emmer et al. (2024) destaca que la respuesta prolongada al estrés está vinculada a condiciones crónicas como la hipertensión y trastornos de ansiedad. De igual forma, se argumenta que la respuesta de lucha o huida es una reacción instintiva ante el estrés, y el tema se ha ampliado al analizar su impacto en la salud física y mental. Asimismo, se han explorado diversas intervenciones como el *mindfulness* y la terapia cognitivo-conductual para mitigar los efectos negativos del estrés (Davis et al., 2015).

Como se indicó antes, el estrés tiene un impacto significativo en la salud mental de las personas, afectando múltiples áreas de su vida diaria (Galbán et al., 2022). Este impacto se deriva de la acumulación constante de demandas y presiones a las que los individuos están expuestos en entornos laborales, académicos y personales (Sotelo et al., 2020). A medida que estas exigencias se acumulan, generan un deterioro progresivo en la calidad de vida, lo que afecta tanto el bienestar emocional como la estabilidad psicológica de los individuos (Retamozo et al., 2024). Como resultado, el manejo del estrés se ha convertido en un tema central dentro del campo de la salud mental, donde se exploran intervenciones que busquen reducir sus efectos negativos.

Durante el proceso de aprendizaje, desde la etapa preescolar hasta la universidad, las personas experimentan diversas formas de estrés (Orlandini, 1999). Los estresores relacionados con las actividades escolares son responsables de este fenómeno, que se conoce como estrés académico. Los cambios en el entorno y las demandas académicas hacen que los estudiantes universitarios sean especialmente vulnerables.

De acuerdo con Barrera et al. (2024), además del estrés académico, factores como la depresión y la ansiedad pueden predecir conductas suicidas en estudiantes universitarios en México, lo que refleja la importancia de identificar y gestionar adecuadamente el estrés en este grupo. Estos componentes pueden afectar negativamente el desempeño académico, la salud y las funciones fisiológicas de los estudiantes. Sin embargo, Toctaguano y Eugenio (2023) señalan que la presión relacionada con el ingreso a la universidad y la finalización de los estudios también puede tener efectos adversos como dificultades digestivas y trastornos del sueño, que no solo impactan a los estudiantes, sino también a los maestros que comparten un entorno académico de alta presión.

El estrés académico es un fenómeno que puede manifestarse en los estudiantes por diversas razones, muchas de las cuales son perceptibles para los docentes. Las respuestas a este tipo de estrés varían, manifestándose a menudo a través de verbalizaciones o emociones negativas, tales como ansiedad, frustración y enojo. Cada estudiante enfrenta estas reacciones de manera distinta: mientras algunos pueden tolerar altos niveles de presión, otros son más susceptibles y reactivos ante los desafíos académicos. El estudio de García-Jiménez et al. (2024) valida el instrumento CSI, diseñado para medir las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes universitarios de ambos géneros, lo que proporciona una herramienta clave para la gestión de este tipo de estrés.

Entre las causas más comunes del estrés académico, se destacan la sobrecarga de trabajo, los plazos limitados, los exámenes frecuentes que pueden generar bloqueos mentales y el miedo a las presentaciones orales, señala Corado Urizar (2013, como se citó en Pacheco, 2017). De igual manera, la exposición a situaciones estresantes impacta al alumnado en los planos psicológico, físico, cognitivo y social (Melguizo et al., 2023). A nivel físico, el estrés puede provocar dolores musculares y problemas digestivos, mientras que, a nivel psicológico, se asocia con una serie de síntomas emocionales como la depresión, la ira y la ansiedad. Sin embargo, el estudio de Melguizo et al. (2023) se centra específicamente en la comparación de niveles de estrés y *burnout* entre opositores a diferentes cuerpos educativos, concluyendo que la resiliencia es un factor clave para prevenir y gestionar los estados negativos relacionados con el estrés. En cuanto al aspecto cognitivo, se ha señalado que los efectos combinados de estos síntomas pueden interferir con habilidades como la atención, concentración y resolución de problemas, aunque es necesario revisar estudios más específicos sobre la relación entre estos síntomas y el rendimiento académico (Huayta et al., 2022).

Asimismo, en entornos universitarios se ha documentado que la falta de motivación y las dificultades para establecer relaciones positivas con compañeros y profesores son comunes entre aquellos con un grado elevado de estrés (Retamozo et al., 2024). En contextos escolares, el estrés ha sido asociado con conductas disruptivas, como la violencia, y con una disminución del rendimiento académico debido a la interferencia en los procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje (Sotelo et al., 2020).

Atención selectiva

La teoría del filtro, introducida por Broadbent en 1958 (como se citó en López, 2018), ha sido fundamental en el estudio de la atención, la cual se define como el proceso mediante el cual seleccionamos qué información se procesará y qué será descartado. En el ámbito educativo,

esta teoría ha sido clave para entender cómo los estudiantes procesan y retienen información en ambientes cargados de estímulos (Arboix-Alió et al., 2022). Estudios recientes han demostrado que la capacidad de filtrar distracciones es crucial para el éxito académico, especialmente en tareas que requieren concentración sostenida, como la resolución de problemas matemáticos o la lectura comprensiva (Estrada-Trespacios et al., 2022).

De ese modo, la atención selectiva emerge como un factor crucial que influye directamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Según el estudio de Gavaldón y Ambrosy (2023), se ha evidenciado que aquellos estudiantes que poseen la capacidad de ignorar estímulos irrelevantes tienden a tener un mejor desempeño en actividades cognitivas complejas. Esto incluye tareas fundamentales como la comprensión de textos y la resolución de problemas científicos.

La atención selectiva no solo afecta la capacidad de los estudiantes para realizar tareas académicas, sino que también se correlaciona con la retención de información. Aquellos que enfrentan dificultades para mantener la atención suelen experimentar mayores obstáculos en la asimilación y aplicación del conocimiento en situaciones nuevas. Esta relación sugiere que la atención selectiva no es un mero aspecto cognitivo; más bien, se trata de un componente integral que afecta la transferencia de aprendizaje, es decir, la habilidad de aplicar lo aprendido en contextos diferentes.

La atención selectiva es un tipo específico de atención que permite a una persona concentrarse en un estímulo relevante mientras filtra información irrelevante o distractora. A diferencia de la atención general, que implica un estado de alerta y disposición para procesar estímulos, la atención selectiva implica una capacidad más refinada de discriminar entre lo que es importante y lo que no lo es en un contexto determinado (Gaitán-Gómez et al., 2022). Este proceso es crucial en el ámbito educativo, ya que permite a los estudiantes enfocarse en las tareas de aprendizaje, ignorando ruidos o estímulos emocionales que puedan interferir en su concentración.

En un estudio sobre el impacto de la atención en el aprendizaje, Arboix-Alió et al. (2022) analizaron la relación entre las capacidades físicas, el hábito de realizar actividad física y la capacidad de atención selectiva en una muestra de estudiantes de enseñanza secundaria. Los resultados indicaron que el entrenamiento en técnicas de atención plena (*mindfulness*) y en la mejora de la concentración estaban relacionados con un aumento significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la atención no solo es un proceso pasivo de selección de estímulos, sino que también puede ser entrenada y mejorada para potenciar las capacidades cognitivas en los contextos educativos. En la discusión, los autores afirman: “También sería interesante efectuar investigaciones con diseños longitudinales y así evaluar la relación de estas variables a lo largo de la etapa madurativa del alumno y ver si existen períodos donde la relación entre dichas variables se modifica” (Arboix-Alió et al., 2022, p. 8). En otras palabras, un estudio longitudinal podría llevarse a cabo en el futuro para explorar estas dinámicas con mayor profundidad.

Estudios recientes han mostrado que las personas con dificultades en la atención selectiva requieren más tiempo para completar tareas y presentan un mayor riesgo de distracción en ambientes con múltiples estímulos (Carpio, 2020). En la infancia, el desarrollo de la atención selectiva es un proceso gradual que depende de factores tanto individuales como ambientales. Diversos autores han señalado que la intervención temprana mediante estrategias pedagógicas específicas puede

fomentar estas habilidades desde una edad temprana, mejorando la capacidad de los niños para resolver problemas y adquirir conocimientos de manera efectiva (Aragundi-Demera y Meza-Intriago, 2023; Introzzi et al., 2019).

En el contexto educativo, una atención deficiente puede llevar a problemas como el estrés, la frustración, el desinterés y el bajo rendimiento académico, e incluso contribuir a la deserción escolar (García-Herrera et al., 2024). Dentro de las diversas formas de atención, la atención selectiva y sostenida son clave, ya que permiten a los estudiantes concentrarse en una tarea durante períodos prolongados a pesar de las distracciones. Esta capacidad de mantener el enfoque no solo facilita la comprensión de la información, sino que también mejora el pensamiento crítico y reduce la sobrecarga mental.

Además, la atención priorizada contribuye significativamente al procesamiento eficaz de la información, lo que facilita la adquisición de conocimientos y la resolución de problemas. Investigaciones sugieren que una atención selectiva bien desarrollada refuerza la memoria y permite a los estudiantes discriminar entre estímulos relevantes e irrelevantes (García-Herrera et al., 2024).

En términos del procesamiento de estímulos emocionales, Aragundi-Demera y Meza-Intriago (2023) identifican dos componentes fundamentales: el cambio de orientación atencional y la modulación emocional. El cambio de orientación atencional ocurre cuando la atención visual se desplaza hacia un objeto o estímulo relevante, permitiendo que los estudiantes procesen y prioricen la información de manera eficiente en ambientes educativos. Por otro lado, la modulación emocional se refiere a la forma en que los estudiantes pueden regular sus emociones para influir en su atención y en su capacidad para concentrarse en la tarea en cuestión. Estos mecanismos son esenciales para el aprendizaje efectivo en contextos educativos.

Las expectativas del sujeto, que se refieren a la atención prestada mientras se espera un estímulo anticipado, y la intencionalidad, que permite mantener el foco solo en los estímulos importantes, son los componentes más relevantes de la atención selectiva. La orientación es la capacidad de enfocar los recursos cognitivos en estímulos percibidos voluntariamente, mientras que la activación de los procesos cognitivos permite procesar información del entorno. La concentración, por su parte, es la habilidad de enfocarse en un solo estímulo y la flexibilidad cognitiva, por otro lado, facilita el cambio de atención.

En tal sentido, la atención selectiva se considera la capacidad de mantener el foco atencional en una sola actividad durante largos períodos de tiempo, lo que resalta la necesidad de investigar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esta capacidad permite a los estudiantes concentrarse en lo que consideran más interesante e importante durante los procesos de aprendizaje. Para lograrlo, es fundamental enfatizar en ciertos aspectos ya mencionados que se relacionan con la atención selectiva en el aprendizaje, como la habilidad para filtrar información relevante, lo que facilita el proceso de aprendizaje; la concentración, que es esencial para el procesamiento eficiente de datos; y la capacidad de eliminar obstáculos ambientales, tecnológicos o mentales que puedan obstaculizar el aprendizaje. El enfoque de los estudiantes en estímulos o información relevantes mejora su capacidad de memorización y retención.

Sin embargo, Bustillos-Freire et al. (2024) concluyen que “los datos extraídos no dejan clara la direccionalidad de la relación sobre la atención selectiva y el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando existen estudios emergentes que demuestran una bidireccionalidad y un desarrollo paralelo entre ambas variables” (p. 31). Por lo tanto, aunque se reconoce la importancia de la atención selectiva, es necesario considerar la complejidad de su relación con el aprendizaje, lo que sugiere la necesidad de investigaciones más profundas en este ámbito.

Metodología

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, ya que se basó en la recolección y análisis de datos numéricos a través de cuestionarios estandarizados que midieron tanto la variable independiente (atención selectiva) como la variable dependiente (estrés académico). El Test de Atención D2 fue utilizado para evaluar la atención selectiva, mientras que el Inventario SISCO SV, que mide el estrés académico, permitió recopilar información sobre los estresores, los síntomas y las estrategias empleadas por los estudiantes para enfrentar el estrés. Ambos instrumentos proporcionaron datos precisos y cuantificables que facilitaron la comprobación de la hipótesis y el análisis estadístico de los resultados.

La investigación se llevó a cabo bajo un diseño no experimental transversal, observando y evaluando las variables en un momento específico, sin manipulación de las mismas. Este tipo de diseño es adecuado para estudios descriptivos o correlacionales en los que se desea examinar relaciones entre variables en un tiempo determinado.

La población objeto de estudio incluyó a los 1 816 estudiantes matriculados en las seis carreras de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Educación Básica, Educación Inicial, Psicopedagogía, Turismo, Pedagogía de la Actividad Física y Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros). A partir de esta población, se calculó una muestra probabilística de 305 estudiantes, utilizando una fórmula estándar de muestreo con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %. Los participantes fueron seleccionados mediante un proceso de muestreo aleatorio y se les solicitó firmar un consentimiento informado que garantizaba la confidencialidad de los datos.

Instrumentos

A continuación, se describen las características de los instrumentos empleados en este estudio:

- Test de Atención D2: este instrumento mide la atención selectiva y la concentración en tareas específicas, a través de 14 filas de letras con un tiempo limitado para completarlas. Proporciona indicadores sobre la velocidad de procesamiento, el rendimiento general y la precisión de la atención. El test ha sido validado en diversas poblaciones y es ampliamente utilizado en investigaciones psicológicas y educativas.
- Inventario SISCO SV de Estrés Académico: compuesto por 45 ítems distribuidos en tres dimensiones (estresores, síntomas y estrategias), el inventario ha sido validado con estudiantes universitarios, mostrando consistencia interna elevada en cada una de sus dimensiones. Los resultados son interpretados a través de baremos que permiten identificar los niveles de estrés académico.

La revisión de estudios previos confirma la fiabilidad y validez de estos instrumentos en el contexto educativo universitario (Guzmán-Castillo et al., 2022; Cáceres y Peña, 2013; Pawlowski, 2020). Adicionalmente, se realizaron pruebas piloto para garantizar que los cuestionarios fueran comprensibles para la muestra seleccionada.

La tabla 1 representa los dos tipos de baremos válidos para interpretar los datos obtenidos en el Inventario SISCO SV, en base al manual publicado por Barraza. En la investigación se emplearon los baremos indicativos, ya que permitieron interpretar el nivel de estrés académico de los estudiantes, sin la necesidad de hacer comparaciones con una norma que no es representativa, debido a que fue establecida en población mexicana. Esto ayudó en la comprensión inicial y contextual de los datos obtenidos.

Tabla 1. *Baremos del Inventario SISCO SV*

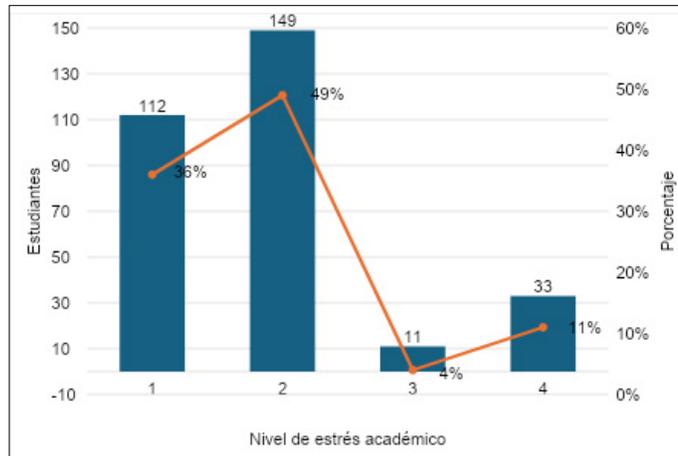
	Baremo normativo	Baremos	Baremo indicativo
De: 0 a 48 %	Nivel leve de estrés	De: 0 a 33 %	Nivel leve de estrés
49 % a 60 %	Nivel moderado de estrés	34 % a 66 %	Nivel moderado de estrés
61 % al 100 %	Nivel severo de estrés	67 % al 100 %	Nivel severo de estrés

Fuente: Basado en Barraza-Macías (2007).

Resultados

Se presentan los hallazgos derivados del análisis de los datos recopilados sobre el estrés académico y la atención selectiva en estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Utilizando el Inventario SISCO SV, se evaluaron las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, mientras que el Test de Atención D2 permitió medir la capacidad de atención selectiva de los participantes.

Los resultados se organizan en función de los objetivos planteados en el estudio, comenzando con la descripción de los niveles de estrés académico entre los estudiantes y su relación con la atención selectiva. Además, se incluyen tablas y gráficos que ilustran la distribución de los datos y permiten una mejor comprensión de la información. A través de este análisis, se busca proporcionar una visión clara de cómo estos factores influyen en el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes.

Figura 1. Nivel de estrés académico de los estudiantes

Nota. La presente figura detalla el número de estudiantes y sus respuestas marcadas en cada ítem. A partir de los datos recopilados de los 305 estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, se observó una situación preocupante. El nivel de estrés académico que sobresale fue otorgado por 149 estudiantes, equivalente al 49 % del grupo, cuyo nivel fue moderado; seguido de un gran número de 112 estudiantes, correspondiente al 36 % del total, que expresaron un alto nivel de estrés académico. Solo 33 estudiantes, representados por el 11 %, respondieron en la pregunta filtro que no experimentaron estrés académico, y 11 estudiantes, o el 4 %, presentaron un nivel leve de estrés.

El hecho de que 112 estudiantes experimenten niveles severos de estrés es alarmante, ya que más de un tercio de ellos enfrenta un estrés significativo con posibles efectos graves en su salud física y mental, como ansiedad y depresión. Además, el 49 % de los estudiantes muestra niveles moderados de estrés, lo que también impacta negativamente en su bienestar y desempeño académico, aunque de manera menos intensa que el estrés severo.

Resultados obtenidos de la aplicación del Test D2

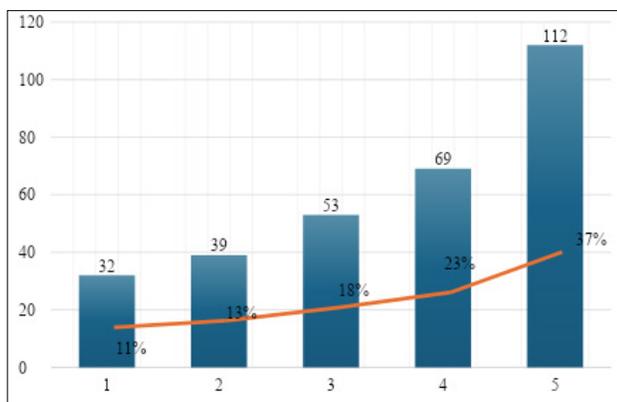
Para adquirir datos sobre la atención selectiva de los estudiantes universitarios, se aplicó el Test D2, el cual está conformado por 17 filas. Se tomaron en consideración dos dimensiones debido a su alta confiabilidad, la efectividad de la prueba o la velocidad de procesamiento (TOT) y la concentración (CON). Como ambas dimensiones son complementarias, los resultados de cada una son parciales: la primera evalúa la velocidad de procesamiento de datos visuales, mientras que la segunda evalúa la precisión o la capacidad para concentrarse en un elemento eliminando los elementos irrelevantes. Por ello, es importante considerar la tabla de baremos para interpretar los datos obtenidos.

Tabla 2. Baremos del Test D2

TOT/CON		
Nivel		Rango
5	Alto	81-99
4	Medio alto	61-80

TOT/CON		
Nivel		Rango
3	Medio	41-60
2	Medio bajo	21-40
1	Bajo	1-20

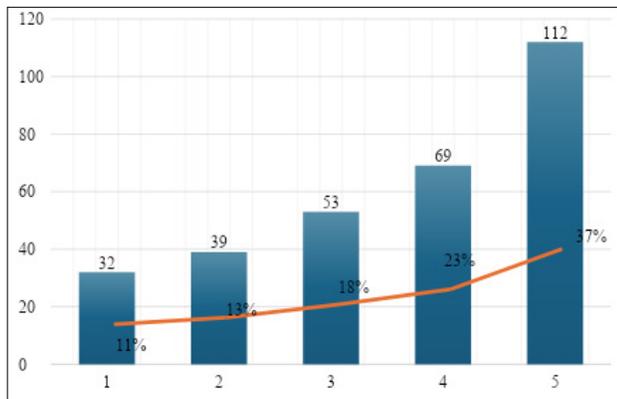
Figura 2. Velocidad de procesamiento (TOT)



Nota. Para la obtención de los datos de TOT, se resta el total de respuestas (TR) con el número de errores cometidos en las omisiones (O) y comisiones (C).

Los resultados del examen D2 se dividieron en cinco niveles de desempeño en la dimensión de velocidad de procesamiento (TOT), lo que reveló variaciones significativas en la atención selectiva y la eficiencia cognitiva entre los 305 estudiantes evaluados. La capacidad de procesar información visual era baja en el grupo más grande, que representa el 37 % de los estudiantes, lo que indica que una proporción considerable de la muestra enfrenta dificultades en esta área. Mientras que el 23 % de los estudiantes tienen una velocidad de procesamiento media baja, a pesar de que su desempeño no es tan malo como el del grupo anterior, todavía tienen problemas importantes por resolver.

Un 18 % de los estudiantes tienen un nivel medio, lo que indica que estos estudiantes pueden manejar las demandas académicas típicas con un rendimiento aceptable. Sin embargo, si utilizan prácticas y técnicas de estudio específicas que maximizan su eficiencia cognitiva, todavía pueden mejorar. Finalmente, los grupos que lograron alcanzar los niveles medio alto y alto, representados por el 13 % y el 11 % de los estudiantes, funcionan bien bajo presión, pueden manejar tareas visuales fácilmente y prosperan en entornos académicos exigentes.

Figura 3. Índice de concentración (CON)

Nota. Para la obtención de los datos de CON, se resta el total de aciertos (TA) con el total de las comisiones (C).

El índice de concentración (CON) muestra cómo los estudiantes manejan tareas que requieren un enfoque constante e intenso, lo cual es fundamental para su éxito académico. Los resultados indicaron que el 56 % de los evaluados poseen un nivel bajo de concentración, es decir, que estos estudiantes tienen dificultades significativas para mantener la atención en tareas particulares y evitar errores. Estos datos sugieren que una parte significativa de la muestra tiene dificultades para mantener la atención en tareas que requieren un enfoque constante.

Además, el 17 % de los estudiantes mostró una capacidad de concentración media baja, mientras que el 15 % presentó una capacidad media. Una minoría de estudiantes mostró niveles de concentración medio altos (6.2 %) y altos (5.8 %). Estos resultados indican que la capacidad de atención de los estudiantes universitarios varía considerablemente dentro de la muestra evaluada.

Tabla 3. Correlaciones de las variables

Correlaciones de las variables		D2_TOT	D2_CON
S1_Estresores	Coefficiente de correlación	-,014	,018
	Sig. (bilateral)	,007	,045
	N	305	305
S2_Síntomas	Coefficiente de correlación	-,028	,015
	Sig. (bilateral)	,044	,058
	N	305	305
S3_Estrategias	Coefficiente de correlación	-,014	,025
	Sig. (bilateral)	,069	,002
	N	305	305

Nota. Se utilizaron los exámenes SISCO para analizar las tres dimensiones de la primera variable: estresores (S1), síntomas (S2) y estrategias (S3). Para la segunda variable, se utilizaron los exámenes atencionales D2 para evaluar la efectividad total (D2 TOT) y la concentración (D2 CON). Se establecieron conexiones significativas utilizando las pruebas estadísticas Tau b de Kendall y Spearman.

Los hallazgos demostraron que, excepto para las dimensiones S2 Síntomas con D2 CON, las dimensiones S1 Estresores y S2 Síntomas se correlacionaron significativamente con D2 TOT y D2 CON (con significancias asintóticas menores a 0,05). La dimensión S3 Estrategias tuvo una conexión con D2 CON, sin embargo, no con D2 TOT. Estos resultados muestran que el estrés académico tiene un impacto en la atención selectiva de los participantes. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, que sugiere que la atención selectiva de estos estudiantes está significativamente influenciada por el estrés académico.

Discusión

Los resultados obtenidos a través del Inventario SISCO SV y el Test D2 revelan una situación preocupante relacionada con el estrés académico y la atención selectiva entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. En particular, el 36 % de los estudiantes presentó estrés académico severo, mientras que el 49 % experimentó niveles moderados. Si no se maneja adecuadamente, el estrés moderado tiene el potencial de escalar a niveles más complicados, lo que refuerza la necesidad de brindar al alumnado los recursos y las herramientas para manejar su estrés de manera efectiva y así prevenir su agravamiento. Sin embargo, solo un pequeño porcentaje de estudiantes experimenta estrés académico moderado o nulo. Este último grupo puede servir como un modelo para encontrar y promover estrategias de afrontamiento efectivas que puedan ser adoptadas por aquellos que experimentan niveles más altos de estrés. Además, brinda una oportunidad para investigar los hábitos y prácticas que contribuyen a su bajo nivel de estrés y, en última instancia, implementar estas estrategias en una escala más amplia.

Los hallazgos anteriores están alineados con investigaciones previas que subrayan la prevalencia del estrés académico en el entorno educativo y su impacto adverso en el desempeño académico del alumnado (Pascoe et al., 2020). La evidencia sugiere que el estrés no solo afecta la salud mental, sino que también interfiere con la capacidad cognitiva, lo que puede resultar en un círculo vicioso donde el bajo rendimiento académico alimenta aún más el estrés.

La relación entre el estrés académico y la atención selectiva se hace evidente al observar que el 56 % de los estudiantes mostró baja concentración. Este hallazgo se conecta con la literatura existente que sugiere que la ansiedad y el estrés académico pueden deteriorar la capacidad de atención, lo que dificulta la adquisición y retención del conocimiento (Zheng et al., 2022). Esta situación es preocupante, dado que la atención selectiva es un componente crucial para un aprendizaje efectivo, que permite a los estudiantes concentrarse en información relevante mientras ignoran distracciones. La baja atención selectiva observada puede atribuirse a la sobrecarga cognitiva y emocional que enfrentan los estudiantes, exacerbada por la presión académica.

Adicionalmente, el 37 % de los estudiantes presentaron velocidades de procesamiento bajas, lo que indica dificultades para interpretar rápidamente datos visuales y tomar decisiones informadas. Este aspecto resalta la importancia de considerar cómo las condiciones de estrés afectan la cognición. Según Takenaka et al. (2021), el estrés psicosocial no solo limita la atención selectiva, sino que también restringe los recursos cognitivos necesarios para un procesamiento efectivo de la información. La relación entre la velocidad de procesamiento y la atención selectiva subraya la necesidad de intervenciones que mejoren estas habilidades a través de estrategias pedagógicas adaptativas y prácticas.

En este contexto, es vital explorar la implementación de programas de autorregulación emocional y manejo del estrés, como sugieren Zhang et al. (2023). La promoción de habilidades emocionales en el alumnado podría tener un impacto positivo en su rendimiento académico al facilitar una mayor concentración y atención. Los programas que integran técnicas de *mindfulness*, entrenamiento en habilidades de afrontamiento y estrategias de organización del tiempo pueden ser útiles para ayudar a manejar el estrés y mejorar la atención.

Además, la incorporación de herramientas tecnológicas en el proceso educativo, como aplicaciones móviles de entrenamiento cognitivo, podría ser una estrategia prometedora. Li et al. (2021) indican que estas aplicaciones pueden mejorar la concentración y la velocidad de procesamiento, lo que posiciona a la tecnología como una aliada en el desarrollo de habilidades cognitivas. Estas herramientas deben ser utilizadas de manera complementaria a métodos pedagógicos innovadores que fomenten un aprendizaje activo y colaborativo.

Conclusiones

El estrés académico es un problema importante para el alumnado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, según los resultados del Inventario SISCO SV. Es evidente que se requiere una intervención inmediata, dado que el 85 % de los estudiantes experimentan algún nivel de estrés académico, de los cuales el 36 % se encuentra en niveles severos y el 49 % en niveles moderados. Estos resultados demuestran la importancia de ofrecer programas de apoyo y métodos de manejo del estrés en el entorno educativo, ya que ayudaría a los afectados a mejorar su calidad de vida y su rendimiento académico.

Por otra parte, más del 50 % de los estudiantes tienen niveles preocupantes de atención y el 56 % tiene bajos niveles de concentración, según el análisis del examen D2. Esto llama la atención porque el rendimiento académico y el procesamiento de la información dependen de la atención selectiva. Además, el 37 % tenía problemas con la velocidad de procesamiento, lo que afecta su habilidad para manipular e identificar datos visuales rápidamente. Tales hallazgos resaltan la importancia de reconocer al alumnado con problemas de atención selectiva y apoyarlo con recursos y estrategias adecuados.

Utilizando herramientas estadísticas como el coeficiente Tau-b de Kendall y la prueba de Spearman, este estudio también encontró una correlación significativa entre el estrés académico y la atención selectiva. Los hallazgos mostraron que la capacidad de los estudiantes para mantener una atención selectiva disminuye a medida que aumenta el estrés académico, lo que podría afectar negativamente su rendimiento. Con ello, se resalta la importancia de crear e implementar programas que reduzcan este tipo de estrés y mejoren las habilidades de atención selectiva. Estos programas incluyen técnicas de manejo del tiempo, crear ambientes de estudio libres de distracciones y ejercicios de entrenamiento cognitivo.

Aunque estos resultados son consistentes con investigaciones anteriores, como se vio en el apartado anterior, una limitación importante radica en que este estudio se llevó a cabo únicamente con estudiantes de una institución universitaria específica, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos y culturales que podrían presentar desafíos distintos. Asimismo, se empleó un diseño transversal, es decir, esta metodología impide analizar las variables

a lo largo de los semestres universitarios y, además, no implicó la manipulación de estas. En otras palabras, no se realizaron intervenciones directas para alterar o controlar los niveles de estrés académico o la atención selectiva en los estudiantes, por lo que se recomienda la ejecución de investigaciones longitudinales y experimentales con una muestra mayor.

En conclusión, los hallazgos enfatizan la importancia de ayudar a los estudiantes a manejar las presiones relacionadas con sus estudios y brindarles los recursos adecuados para mejorar su bienestar general y su rendimiento académico. Para promover el éxito académico y la salud mental, es esencial crear un entorno que aborde el estrés académico de manera integral y apoye a los estudiantes con diferentes niveles de habilidades de concentración. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de crear espacios seguros donde los estudiantes puedan expresar sus preocupaciones y recibir apoyo emocional. Por ejemplo, la implementación de programas de orientación y apoyo psicológico puede ser útil para abordar las necesidades emocionales y académicas. Invertir en el bienestar estudiantil no solo contribuirá a mejorar el rendimiento académico, sino que también promoverá una cultura de apoyo y resiliencia dentro de la comunidad educativa.

Finalmente, es importante considerar la formación continua del personal docente en técnicas de gestión del estrés y atención selectiva. Equipar a los educadores con herramientas y estrategias para identificar y abordar el estrés en el aula puede resultar en un entorno de aprendizaje más efectivo y saludable. La colaboración entre todos los involucrados en el entorno escolar es esencial para desarrollar un enfoque integral que aborde tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes.

En definitiva, los resultados de este estudio indican que el estrés académico y la atención selectiva son áreas críticas que requieren atención en el ámbito educativo. La implementación de intervenciones efectivas, el uso de herramientas tecnológicas y la promoción de un ambiente de aprendizaje saludable son pasos esenciales para mejorar la experiencia académica y fomentar el éxito a largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Aragundi-Demera, D. y Meza-Intriago, H. (2023). Estrategia didáctica para favorecer la atención selectiva en el proceso de aprendizaje de los niños de preparatoria. *MQRInvestigar*, 7(4), 949–964. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.949-964>
- Arboix-Alió, J., Sagristà, F., Marcaida, S., Aguilera-Castells, J., Peralta-Geis, M., Solà, J. y Buscà, B. (2022). Relación entre la condición física y el hábito de actividad física con la capacidad de atención selectiva en alumnos de enseñanza secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1), 1–13. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/419641/319151>
- Barraza-Macías, A. (2007). El inventario SISCO del estrés académico. *INED*, (7), 90–93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358921>
- Barrera, Y., Pérez, N., & Trejo, P. (2024). Predictive Factors for Suicidal Behaviors among University Students in the North-Central Region of Mexico. *Salud mental*, 47(2), 81–87. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2024.011>

- Bustillos-Freire, M., Poveda-Toalombo, J., Lizano-Villareal, L. y Silva-Chávez, J. (2024). La atención selectiva y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Educativa Juan León Mera "La Salle". *593 Digital Publisher CEIT*, 9, 22–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9314974>
- Cáceres, G. y Peña, G. (2013). *Validación del inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga* [Tesis de grado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/379>
- Cannon, W. (1932). *The wisdom of the body*. W W Norton & Co.
- Carpio, B. (2020). Desarrollo de la atención selectiva a través del juego en estudiantes de educación superior. *Comuni@cción*, 11(2), 131–141. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.2.425>
- Casanova, M., González, W., Machado, F., Casanova, D. y González, M. (2023). Hans Hugo Bruno Selye y el estrés, hito en la historia de la Medicina moderna. *Gaceta Médica Espirituana*, 25(2). <https://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/2492>
- Davis, M., Zautra, A., Wolf, L., Tennen, H., & Yeung, E. (2015). Mindfulness and cognitive-behavioral interventions for chronic pain: differential effects on daily pain reactivity and stress reactivity. *Journal of consulting and clinical psychology*, 83(1), 24–35. <https://doi.org/10.1037/a0038200>
- Emmer, C., Dorn, J., & Mata, J. (2024). The immediate effect of discrimination on mental health: A meta-analytic review of the causal evidence. *Psychological Bulletin*, 150(3), 215–252. <https://doi.org/10.1037/bul0000419>
- Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H. y Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88–93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Estrada-Trespalcios, O., Jackson-Rodríguez, K. y Payares-Dávila, M. (2022). Los conceptos de relación y la atención selectiva como predictores del conocimiento matemático informal. *Panorama*, 16(31), 213-233.
- Gaitán-Gómez, O., Cardona, J., Erazo, D. y Mamian, L. (2022). Distracciones externas e internas del trabajador sanitario durante la jornada laboral: Revisión bibliográfica. *ACC CIETNA: Revista de la Escuela de Enfermería*, 9(2), 146–166. <https://doi.org/10.35383/cietna.v9i2.767>
- Galbán, N., Devonish, N., Guerra, M. y Marín, C. (2022). Efectos del estrés laboral en la calidad de vida de los médicos anestesiólogos. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(3), 659–675. <http://www.doi.org/10.36390/telos243.13>
- García-Herrera, A., Bolaños-Ruiz, O. y García-Moliner, A. (2024). Gestión para la sostenibilidad del claustro en la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas. *Revista Médica Electrónica*, 46. <https://www.redalyc.org/journal/3782/378277583003/html/>

- García-Jiménez, M., Trigo, M., Varo, C., Aires-González, C., & Cano-García, F. (2024). Confirmatory Factor Analysis and Gender Invariance of the Coping Strategies Inventory in Academic University Stress. *Clinical and Health, Journal of Empirical Research in Psychology*, 35(1), 13–19. <https://doi.org/10.5093/clysa2024a6>
- Gavaldón, E. y Ambrosy, I. (2023). Educación para el bien común, o la educación como bien común. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(1), 7–13. <https://doi.org/10.48102/rllee.2023.53.1.538>
- Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W. y Castillo-Navarrete, J. (2022). Inventario SISCO del estrés académico: revisión de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, 40(2), 197–211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082022000200197>
- Huayta, D. y Rodas, N. (2022). *Ingesta dietética, estrés, ansiedad y satisfacción con el servicio de nutrición en pacientes con y sin COVID-19* [Tesis de grado, Universidad Peruana UNIÓN]. Repositorio UPEU. <https://repositorio.upeu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5f9986e7-92d6-4907-aed0-28f16e233478/content>
- Introzzi, I., Aydmune, Y., Zamora, E., Vernucci, S. y Ledesma, R. (2019). Mecanismos de desarrollo de la atención selectiva en población infantil. *CES Psicología*, 12(3), 105–118. <https://doi.org/10.21615/cesp.12.3.8>
- Johnson, M., & Gidron, Y. (2024). Systematic review of academic stress in university students. *Journal of College Student Development*, 65, 153-169. <https://doi.org/10.1353/csd.2024.0023>
- Kao, P. C. (2024). Exploring the roles of academic expectation stress, adaptive coping, and academic resilience on perceived English proficiency. *BMC Psychol*, 12(158), <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01630-y>
- Kloster, G. y Perrotta, F. (2019). *El estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná* [Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9774>
- Li, X., Zhao, J., & Liu, J. (2021). The Effect of Mobile Learning on Learning Performance: A Meta-Analysis Study. *Journal of Educational Psychology*, 3, 25. 10.12738/jestp.2020.1.006
- López, S. (2018). *Estimación de la atención selectiva en población de edad avanzada mediante el test de stroop. Una comparación de pacientes con deterioro cognitivo y pacientes sin patología* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDoc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/31085>
- Melguizo, E., González, G., Zurita, F. y Ortega, J. (2023). Burnout, estrés y resiliencia en el proceso de oposición a cuerpos educativos. *Revista de Educación*, 402, 31–53. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-594>
- Orlandini, A. (1999). El estrés: que es y cómo evitarlo. En A. Orlandini, *El estrés* (Vol. 112, pág. 220). Fondo de Cultura Económica.

- Pacheco, J. (2017). *Estrés académico de los estudiantes de Enfermería de una universidad privada de Puerto Rico y su asociación con el rendimiento académico* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RiUMA. <https://hdl.handle.net/10630/15903>
- Pascoe, M., Hetrick, S., & Parker, A. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823
- Pawlowski, J. (2020). Test de Atención d2: Consistencia interna, estabilidad temporal y evidencias de validez. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(2), 145–165. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v39i02.02>
- Retamozo, A., Astocondor, C., Juárez, N. y Ramos, M. (2024). Perspectivas actuales sobre el estrés y su relación con el desempeño docente: una revisión sistemática. *MENDIVE*, 22(2), 1–11. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3635>
- Rivera, J. (1994). Estrés, homeóstasis y enfermedad. En J. Rivera, *Capítulo XLV* (pág. 7). Zaragoza: A. Seva. <https://www.fodonto.uncuyo.edu.ar/upload/HOMEOSTASIS.pdf>
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. McGraw-Hill.
- Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J. y Meza-Zamora, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75–83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/>
- Sotelo, M., Hurtado, Y., Canales, J. y Solís, F. (2020). Efectos de un programa de danza terapéutica para el control del estrés laboral en docentes de Fundación Pedagógica Cristal Estelí. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 34(2), 77–90. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i34.10008>
- Takenaka, I., Kawahara, J.-I., & Kumada, T. (2021). Effect of acute stress on selective attention. *The Japanese Journal of Psychonomic Science*, 31(1), 42–56. <https://doi.org/10.14947/psychono.KJ00008426063>
- Teixeira, R., Brandão, T., & Dores, A. (2022). Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education. *Current Psychology*, 41, 7618–7627. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z>
- Toctaguano, B. y Eugenio, L. (2023). Calidad de sueño y su relación con el estrés académico en estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1245–1262. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4479
- Zhang, W., Jiang, L., & Zhu, H. (2023). Regulatory emotional self-efficacy and its role in academic stress and cognitive performance among college students. *Educational Psychology Review*, 14, 15–23. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09625-4>
- Zheng, G., Zhang, Q., & Ran, G. (2022). The association between academic stress and test anxiety in college students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy and the moderating role of parental expectations. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1008679>

Factores determinantes en la adopción de inteligencia artificial en la educación superior dominicana

Determining factors in the adoption of Artificial Intelligence in Dominican higher education

Rafael Eugenio Robles Morales¹

Resumen

Esta investigación examina los factores determinantes en la adopción efectiva de inteligencia artificial (IA) en la educación superior dominicana, ante la creciente importancia de esta tecnología y la escasez de estudios en tal contexto. Mediante un enfoque cuantitativo, se analizó una muestra de 101 docentes universitarios, utilizando modelado de ecuaciones estructurales con base en mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM). Los resultados revelan que las actitudes de los docentes hacia la IA y el apoyo institucional son los predictores más significativos de la adopción efectiva. Las competencias digitales mostraron un efecto indirecto significativo a través de las actitudes, mientras que la infraestructura tecnológica mostró un impacto mínimo. Los hallazgos sugieren que las estrategias para promover la adopción de IA deben priorizar el desarrollo de actitudes positivas entre los docentes y el fortalecimiento del apoyo institucional, más allá de una simple provisión de tecnología. El estudio contribuye a la comprensión de la adopción de IA en contextos específicos de educación superior y proporciona una base para futuras investigaciones comparativas.

Palabras clave: inteligencia artificial, educación superior, innovación, actitudes, tecnología, ética, competencias digitales.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Docente-investigador y director de planes, programas y proyectos especiales en la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental-UTECO. Para contactar al autor: rafael.robles@uteco.edu.do

Abstract

Given the growing importance of this technology and the scarcity of studies in this context, this research examines the determining factors in the effective adoption of Artificial Intelligence (AI) in Dominican higher education. Using a quantitative approach, a sample of 101 university professors was analyzed using partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). The results reveal teachers' attitudes towards AI and institutional support are the most significant predictors of effective adoption. Digital skills showed a significant indirect effect through attitudes, while technological infrastructure showed minimal impact. The findings suggest that strategies to promote AI adoption should prioritize the development of positive attitudes among teachers and the strengthening of institutional support, beyond the mere provision of technology. The study contributes to the understanding of AI adoption in specific higher education contexts and provides a basis for future comparative research.

Keywords: artificial intelligence, higher education, innovation, attitudes, technology, AI ethics, digital competencies.

Introducción

La educación superior ha experimentado una profunda transformación en las últimas décadas debido a la revolución tecnológica, lo cual ha redefinido los procesos de enseñanza-aprendizaje y está demandando nuevas competencias tanto en docentes como en estudiantes (Cladis, 2020). En este contexto, la inteligencia artificial (IA) emerge como una tecnología con gran potencial para revolucionar aún más el panorama educativo, al ofrecer posibilidades de personalización, automatización y mejora de la eficiencia educativa (Zawacki-Richter et al., 2019; Silva et al., 2024).

En la República Dominicana, la integración de tecnologías avanzadas como la IA en la educación superior se encuentra en una etapa preliminar. Estudios recientes han señalado la necesidad de fortalecer la infraestructura tecnológica y las competencias digitales de los docentes en las universidades dominicanas (Pérez et al., 2022). Al respecto, la investigación de Rodríguez y Gómez (2023) ha identificado una brecha significativa entre las políticas educativas que promueven la innovación tecnológica y la realidad de las aulas universitarias, lo cual pone en evidencia la necesidad de examinar los factores que facilitan u obstaculizan la adopción de nuevas tecnologías en el sistema de educación superior dominicano.

Si bien en el contexto dominicano se ha comenzado a reflexionar sobre las implicaciones éticas de la IA en la evaluación de los aprendizajes (VanderLinde y Mera, 2024) y sobre sus posibles aplicaciones educativas (Medina, 2024), aún existe un vacío notorio en la comprensión de los factores que influyen en su adopción efectiva. La literatura internacional ha identificado diversos factores que influyen en la adopción de tecnologías educativas avanzadas, incluyendo las competencias digitales de los docentes, sus actitudes hacia la innovación, el apoyo institucional y la infraestructura tecnológica disponible (Rogers, 2003; Johnson et al., 2021). Sin embargo, estos factores pueden interactuar de manera diferente en distintos contextos culturales y socioeconómicos.

Ante esta problemática, surge la necesidad de investigar de manera sistemática los factores que influyen en la adopción efectiva de la IA en las universidades dominicanas. La presente investigación, en consecuencia, se guía por la siguiente pregunta principal: ¿Cuáles son los factores determinantes en la adopción efectiva de la inteligencia artificial en la educación superior dominicana?

El objetivo principal de esta investigación es analizar los factores que influyen en la adopción efectiva de la inteligencia artificial en la educación superior de la República Dominicana, con especial atención a la interacción entre las competencias digitales docentes, las actitudes hacia la IA, el apoyo institucional y la infraestructura tecnológica disponible.

Este estudio es de gran relevancia para las instituciones de educación superior en la República Dominicana, ya que contribuirá a una implementación más exitosa de la IA en el ámbito educativo dominicano. Además, los resultados obtenidos pueden tener implicaciones más amplias para otros países en desarrollo que buscan integrar tecnologías avanzadas en sus sistemas educativos.

Explicado lo anterior, el contenido a tratar se estructura de la siguiente manera: primero, se presenta una revisión de la literatura relevante sobre IA en educación superior y los factores que influyen en su adopción. Luego, se detalla la metodología empleada, incluyendo el diseño de la investigación, la recolección de datos y el análisis estadístico. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos, seguidos de una discusión que interpreta estos hallazgos en el contexto de la literatura existente. Finalmente, se concluye con las implicaciones prácticas y teóricas del estudio, así como con sugerencias para futuras investigaciones.

Fundamentación teórica

La inteligencia artificial (IA) se conceptualiza como un conjunto de sistemas tecnológicos, que comprenden *software* y potencialmente *hardware*, creados por humanos para abordar tareas complejas. Estos sistemas operan tanto en el ámbito digital como físico mediante un proceso secuencial que incluye la percepción y obtención de datos del entorno, el procesamiento e interpretación de información tanto estructurada como no estructurada, el análisis y razonamiento sobre el conocimiento derivado, y finalmente, la selección e implementación de las acciones más apropiadas para conseguir los objetivos establecidos (European Commission, 2018).

Históricamente, el concepto de IA surgió en la década de 1950, pero ha experimentado un desarrollo acelerado en las últimas décadas gracias a los avances en capacidad computacional y disponibilidad de datos. En el contexto educativo, la IA tiene múltiples aplicaciones potenciales, desde sistemas tutoriales inteligentes hasta análisis predictivo del desempeño estudiantil (Zawacki-Richter et al., 2019). De hecho, la integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años, transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión institucional en diversos contextos culturales y geográficos (Zawacki-Richter et al., 2019).

La IA en educación superior abarca una amplia gama de aplicaciones. Luckin y Cukurova (2019) categorizan estas aplicaciones en tres áreas principales: sistemas tutoriales inteligentes, análisis del aprendizaje y agentes conversacionales. Los sistemas tutoriales inteligentes, como el desarrollado por Nye et al. (2018), utilizan técnicas de IA para proporcionar instrucción personalizada y retroalimentación adaptativa. El análisis del aprendizaje, por otro lado, emplea algoritmos de IA para procesar grandes

cantidades de datos educativos, con lo cual se facilita la identificación temprana de estudiantes en riesgo y la optimización de estrategias de enseñanza (Viberg et al., 2018).

Los agentes conversacionales o *chatbots* educativos representan una frontera emergente en la aplicación de IA en educación superior. Winkler y Söllner (2018) desarrollaron un marco teórico para el diseño de *chatbots* educativos que enfatiza la importancia de la presencia social y la interacción natural. Este marco, ampliamente adoptado en el desarrollo de asistentes virtuales para la educación superior, ha demostrado mejoras significativas en la participación y satisfacción de los estudiantes.

Modelos para la implementación y aceptación de la IA

El marco teórico de la IA en educación (AIED), propuesto por Holmes et al. (2022), proporciona una base sólida para comprender cómo la IA puede mejorar y personalizar el aprendizaje. Dicho marco destaca tres componentes principales:

1. El modelo de dominio: representa el conocimiento que debe ser aprendido. Incluye la estructura del contenido educativo, las relaciones entre conceptos y los objetivos de aprendizaje.
2. El modelo de estudiante: captura las características individuales del aprendiz, incluyendo su conocimiento previo, estilo de aprendizaje, motivación y progreso. Este modelo se actualiza constantemente a medida que el estudiante interactúa con el sistema.
3. El modelo pedagógico: engloba las estrategias de enseñanza y las decisiones sobre cómo presentar el contenido al estudiante. Se adapta en función del modelo de estudiante y el modelo de dominio para optimizar el aprendizaje.

Este marco AIED proporciona una estructura conceptual para el diseño e implementación de sistemas de IA en educación superior, que facilita la personalización del aprendizaje y la adaptación dinámica a las necesidades individuales de los estudiantes. Complementando este enfoque, Goksel y Bozkurt (2019) proponen un modelo de adopción de IA en educación superior que considera factores institucionales, tecnológicos y pedagógicos. Su estudio se basa en una revisión sistemática de la literatura existente sobre IA en educación superior. Los autores analizaron 146 artículos publicados entre 2007 y 2019, utilizando una metodología de análisis de contenido cualitativo.

El modelo propuesto por Goksel y Bozkurt (2019) identifica tres dimensiones principales que influyen en la adopción de IA en educación superior:

1. Factores institucionales: incluyen el liderazgo, la cultura organizacional y las políticas institucionales.
2. Factores tecnológicos: abarcan la infraestructura, la accesibilidad y la usabilidad de las tecnologías de IA.
3. Factores pedagógicos: se refieren a la alineación con los objetivos de aprendizaje, la personalización y la mejora de la experiencia educativa.

Los investigadores subrayan la importancia de acoplar la implementación de IA con los objetivos educativos y las necesidades de los estudiantes. Ahora bien, el estudio no proporciona datos cuantitativos específicos, sino que sus conclusiones se basan en el análisis cualitativo de la literatura revisada.

Como puede notarse, la implementación de IA en educación superior no está exenta de desafíos. Williamson y Eynon (2020) advierten sobre los riesgos de una “dataficación” excesiva de la educación. En su análisis crítico, examinan cómo la IA y el análisis de datos están reconfigurando la educación superior, a la vez que externan preocupaciones sobre la privacidad de los estudiantes, la equidad en el acceso a la tecnología y la potencial pérdida de autonomía docente. Los autores argumentan que la creciente dependencia de sistemas de IA podría llevar a una visión reduccionista del aprendizaje, ignorando aspectos cruciales pero difíciles de cuantificar, como el pensamiento crítico y la creatividad.

Esta perspectiva crítica ha impulsado el desarrollo de marcos éticos para la implementación de IA en educación. Holmes et al. (2022) proponen un marco ético integral basado en un estudio Delphi con 31 expertos internacionales en IA y educación. Su marco identifica seis principios éticos clave: 1) Protección y datos, 2) transparencia y explicabilidad, 3) equidad y no discriminación, 4) responsabilidad profesional, 5) promoción de valores humanos, y 6) robustez técnica y seguridad. Para cada principio, el marco proporciona directrices específicas y ejemplos de aplicación práctica. Por ejemplo, para abordar la transparencia, sugieren que las instituciones educativas proporcionen información clara sobre cómo se utilizan los algoritmos de IA en la toma de decisiones académicas, aparte de garantizar que los estudiantes puedan cuestionar y apelar decisiones basadas en IA.

Este marco ha sido adoptado por varias universidades en Europa y Norteamérica como base para sus políticas de implementación de IA, al demostrarse su relevancia práctica en el contexto de la educación superior. La adopción de IA en educación superior es un proceso complejo influenciado por múltiples factores. El Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) de Davis (1989) sigue siendo preponderante para entender este proceso. El TAM original propone que la intención de uso de una tecnología esté determinada principalmente por dos factores: la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida.

Investigaciones recientes han ampliado y contextualizado este modelo para la era de la IA. Por ejemplo, Scherer et al. (2019) realizaron un metaanálisis de 114 estudios que utilizan el TAM en contextos educativos, en el cual se abarcaron 45,714 participantes. Este estudio proporcionó una síntesis actualizada de los factores que influyen en la adopción de tecnologías educativas. Los autores encontraron que, además de la utilidad y la facilidad de uso percibidas, factores como las normas subjetivas ($\beta = 0.30$), las condiciones facilitadoras ($\beta = 0.38$) y la autoeficacia tecnológica ($\beta = 0.19$) también juegan un papel representativo en la aceptación de tecnologías educativas.

Específicamente para la IA en educación superior, Lai (2022) adaptó el TAM incluyendo factores adicionales como la ansiedad hacia la IA ($\beta = -0.18$) y la percepción de los beneficios educativos de la IA ($\beta = 0.42$). Este estudio, realizado con 387 profesores universitarios en China, encontró que la percepción de los beneficios educativos era el predictor más fuerte de la intención de uso de IA en la enseñanza. Estas adaptaciones del TAM ofrecen un marco más completo para comprender la adopción de IA en educación superior, considerando no solamente aspectos tecnológicos sino también factores psicológicos y contextuales específicos del entorno educativo.

Por otro lado, el Modelo Unificado de Aceptación y Uso de Tecnología (UTAUT) de Venkatesh et al. (2003) ha sido recientemente actualizado por Dwivedi et al. (2019) para incluir consideraciones específicas de IA. Este modelo ampliado incorpora factores como la ansiedad tecnológica, la autoeficacia en IA y las normas subjetivas relacionadas con la IA, de manera que proporciona un marco más completo para entender la adopción de IA en contextos educativos.

En complemento a estos modelos generales, Teo et al. (2021) proponen el Modelo de Aceptación de IA en Educación (AI-MEA), enfocado específicamente en los factores que influyen en la adopción de IA por parte de los educadores. Este modelo incorpora variables como la percepción de la utilidad pedagógica de la IA, las preocupaciones éticas y la autoeficacia en el uso de IA, con lo cual ofrece una perspectiva más matizada y contextualizada para el ámbito educativo.

La teoría de la difusión de innovaciones de Rogers (2003) también ha sido aplicada al contexto de la IA en educación superior. Huang et al. (2019) utilizaron este marco para examinar cómo las características percibidas de la IA (ventaja relativa, compatibilidad, complejidad, observabilidad y experimentabilidad) influyen en su adopción por parte de las instituciones de educación superior. Sus hallazgos subrayan la importancia de demostrar claramente los beneficios de la IA y proporcionar oportunidades para que los educadores experimenten con estas tecnologías de manera gradual.

Finalmente, el modelo sociotécnico de adopción de IA en educación propuesto por Selwyn (2019) plantea que la adopción de IA debe entenderse como un proceso social y técnico interconectado. Este modelo enfatiza la importancia de considerar no solamente los aspectos tecnológicos, sino también los factores sociales, culturales y organizacionales que influyen en la adopción de IA. En tal propósito, Selwyn (2019) destaca cómo las estructuras de poder existentes, las culturas institucionales y las prácticas pedagógicas establecidas pueden facilitar o inhibir la adopción de IA en la educación superior.

Al comparar los diversos modelos de adopción de IA en educación superior, se observa una evolución desde marcos generales como el TAM y el UTAUT hacia modelos más específicos y contextualizados. El metaanálisis de Scherer et al. (2019) proporciona la evidencia más robusta para una versión extendida del TAM en contextos educativos. Este estudio demuestra la importancia de factores como las normas subjetivas y las condiciones facilitadoras, más allá de la utilidad y facilidad de uso percibidas. En cambio, el AI-MEA de Teo et al. (2021), aunque más específico para la IA, cuenta con una base empírica más limitada. A su vez, el modelo sociotécnico de Selwyn (2019) ofrece una perspectiva más holística, pero carece de validación empírica extensiva.

En conjunto, estos modelos sugieren que la adopción de IA en educación superior es un proceso multifacético que requiere considerar factores tecnológicos, pedagógicos, institucionales y socioculturales. La evidencia actual respalda más fuertemente los modelos que integran aspectos tanto tecnológicos como contextuales, entre ellos, la versión extendida del TAM y el UTAUT actualizado, aunque se necesita más investigación para validar modelos específicos de IA en diversos contextos educativos.

Competencias digitales de los docentes

Las competencias digitales de los docentes influyen en la adopción de IA en educación. El marco DigCompEdu (Redecker, 2017) proporciona una estructura para evaluar y desarrollar estas competencias. El mencionado marco identifica seis áreas de competencia digital para educadores: compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento de los estudiantes y facilitación de la competencia digital de los estudiantes.

Zhai et al. (2021), en un estudio con 396 docentes universitarios en China, encontraron que las competencias digitales de los docentes estaban significativamente relacionadas con su intención de usar IA en la enseñanza ($\beta = 0.31$, $p < 0.001$). Además, Fernández-Batanero et al. (2020), en una investigación con 1,194 docentes españoles, observaron que las competencias digitales se correlacionaban positivamente con la percepción de utilidad de las tecnologías emergentes en educación, incluyendo la IA ($r = 0.41$, $p < 0.01$).

Krumsvik (2020) propone un modelo de competencia digital docente que, aunque no se enfoca específicamente en la IA, ofrece un marco relevante para entender las habilidades necesarias en la era digital. Este modelo incluye cuatro componentes principales: habilidades digitales básicas, competencia didáctica con TIC, estrategias de aprendizaje y formación digital. Pérez-Escoda y Fernández-Villavicencio (2016) aplicaron este modelo en un estudio con 80 profesores universitarios españoles, donde encontraron que el nivel de competencia digital influía significativamente en la integración de tecnologías avanzadas en la enseñanza ($r = 0.62$, $p < 0.001$). Aunque este estudio no se centró específicamente en la IA, proporciona evidencia sobre la importancia de las competencias digitales en la adopción de nuevas tecnologías educativas. Un aspecto a contemplar es que la relación entre las competencias digitales de los docentes y la adopción de IA no es simplemente lineal.

Por otro lado, Tsai et al. (2022) encontraron que la adopción de IA está mediada por factores como la autoeficacia en IA y las creencias pedagógicas de los docentes. Su estudio sugiere que las intervenciones para mejorar esta adopción deben abordar no solo las habilidades técnicas, sino también las creencias y actitudes de los docentes hacia la tecnología en la educación. Del mismo modo, la formación continua desempeña un papel importante en el desarrollo de las competencias digitales de los docentes. En este contexto, dichas competencias son fundamentales para la adopción efectiva de nuevas tecnologías, incluyendo aquellas basadas en inteligencia artificial (IA).

Kalliisa et al. (2022) examinaron diversos enfoques de desarrollo profesional para mejorar las habilidades tecnológicas de los docentes universitarios. Su estudio, que involucró a 78 profesores de tres universidades noruegas durante un período de 18 meses, reveló que los programas de formación donde se combinan la teoría y la aplicación práctica en el aula son particularmente efectivos. En específico, los participantes que recibieron formación práctica mostraron un aumento significativo en su autoeficacia tecnológica ($d = 0.82$, $p < 0.001$) y en la frecuencia de uso de tecnologías avanzadas en su enseñanza ($d = 0.74$, $p < 0.001$), en comparación con aquellos que solo recibieron formación teórica. Aunque este estudio no se centró exclusivamente en la IA, sus hallazgos son relevantes para comprender cómo preparar mejor a los docentes para la integración de tecnologías emergentes en la educación superior.

Es importante notar que las competencias digitales de los docentes no se desarrollan en el vacío, sino que están influenciadas por el contexto institucional y cultural. Sánchez-Cruzado et al. (2021) examinaron la forma en que los factores institucionales, como las políticas de apoyo a la innovación tecnológica y la cultura organizacional, influyen en el desarrollo de competencias digitales de los docentes. Sus hallazgos subrayan la importancia de un enfoque holístico que considere tanto el desarrollo individual como el contexto organizacional en la promoción de competencias digitales para la adopción de IA.

Actitudes hacia la IA

Un factor determinante en las actitudes hacia la IA es la percepción de su rol en el contexto educativo. Nazaretsky et al. (2022) investigaron cómo diferentes formas de presentar la IA inciden en la confianza de los docentes hacia estos sistemas. Los resultados mostraron que los docentes expuestos a la descripción de la IA como herramienta de apoyo reportaron niveles significativamente más altos de confianza, en comparación con aquellos que recibieron la descripción de la IA como potencial sustituto.

Además, el grupo que percibió en la IA una herramienta de apoyo mostró una mayor disposición a integrar estas tecnologías en su práctica docente. Los referidos hallazgos resaltan cómo la forma de presentar y comunicar las capacidades de la IA puede intervenir significativamente en su aceptación en el ámbito educativo.

Las preocupaciones éticas son otro componente crucial de las actitudes hacia la IA en educación. Yadegaridehkordi et al. (2022) encontraron que las percepciones de los docentes sobre la privacidad de los datos, la equidad algorítmica y la transparencia de los sistemas de IA influyen considerablemente en sus actitudes hacia la adopción de estas tecnologías. Su estudio sugiere que abordar estas preocupaciones éticas de manera proactiva puede mejorar las actitudes y, por ende, la adopción de IA en educación superior.

La autoeficacia en el uso de IA también emerge como un factor crucial en la formación de actitudes. Scherer et al. (2019) demostraron que la autoeficacia de los docentes en el uso de IA está fuertemente correlacionada con actitudes positivas hacia estas tecnologías y con una mayor intención de adoptarlas en la práctica educativa. Sus hallazgos sugieren que las intervenciones destinadas a mejorar la autoeficacia de los docentes en IA podrían ser una estrategia efectiva para promover actitudes positivas y aumentar la adopción.

Zhai et al. (2021) analizaron las variaciones en las actitudes hacia la IA entre diferentes grupos de docentes universitarios. Su revisión sistemática, que abarcó 89 estudios publicados entre 2010 y 2020, reveló patrones significativos en las percepciones de los docentes sobre la IA. El análisis cualitativo indicó que los profesores de ciencias y tecnología generalmente mostraban una disposición más favorable hacia la IA en comparación con sus colegas de humanidades.

Los autores atribuyen esta diferencia a la naturaleza de las disciplinas y a la familiaridad previa con tecnologías avanzadas. El estudio señala que los docentes de humanidades expresaban con mayor frecuencia inquietudes sobre el impacto potencial de la IA en el pensamiento crítico y la creatividad. Adicionalmente, los investigadores observaron que la experiencia docente influía en las actitudes

hacia la IA, aunque no proporcionaron datos cuantitativos específicos sobre dicha relación. Estos resultados sugieren la necesidad de considerar las diferencias disciplinarias y experienciales al desarrollar estrategias para la adopción de IA en la educación superior.

Apoyo institucional

El apoyo institucional es un factor crítico en la adopción de IA en educación superior. La UTAUT de Venkatesh et al. (2003), actualizada por Dwivedi et al. (2019) para incluir consideraciones específicas de IA, destaca la importancia de las condiciones facilitadoras institucionales. Esto incluye no solo la infraestructura tecnológica, sino también políticas de apoyo, formación continua y liderazgo institucional en innovación educativa.

Un estudio reciente de Tsai et al. (2022) examinó cómo diferentes formas de apoyo institucional influyen en la adopción de IA por parte de los docentes universitarios. Sus hallazgos sugieren que el apoyo técnico, la formación continua y las políticas que incentivan la innovación son los factores más influyentes. Además, encontraron que el liderazgo institucional a cargo de modelar activamente el uso de IA tiene un efecto significativo en la disposición de los docentes a adoptar estas tecnologías.

La cultura organizacional también juega un papel crucial en la adopción de IA. Huang et al. (2021) investigaron cómo diferentes tipos de culturas organizacionales (por ejemplo, jerárquica, de clan, de mercado, adhocrática) influyen en la adopción de IA en instituciones de educación superior. Sus resultados indican que las culturas adhocráticas, caracterizadas por la flexibilidad y la innovación, son más conducentes a la adopción de IA. Los hallazgos indican que considerar y, potencialmente, transformar la cultura organizacional podría ser un componente crucial en las estrategias efectivas para la adopción de IA en educación superior.

El apoyo institucional también se manifiesta en la forma de asignar recursos y tiempo para la experimentación con IA. Herodotou et al. (2021) estudiaron la implementación de sistemas de análisis de aprendizaje basados en IA en una universidad abierta. Encontraron que proporcionar a los docentes tiempo protegido para experimentar con estas tecnologías, junto con apoyo técnico y pedagógico, fue un factor determinante para su adopción exitosa. Este hallazgo evidencia cómo la carga de trabajo y las presiones de tiempo que enfrentan los docentes pueden influir marcadamente en la implementación de nuevas tecnologías. La consideración de estos factores podría ser fundamental en el diseño de estrategias efectivas para la integración de IA en el ámbito educativo.

La colaboración interdepartamental emerge como otro aspecto importante del apoyo institucional. Liu et al. (2021) investigaron cómo la colaboración entre departamentos académicos y unidades de tecnología educativa afecta la implementación de IA en educación superior. Sus resultados sugieren que las instituciones donde se fomenta una estrecha colaboración entre estos departamentos tienen más éxito en la implementación de soluciones de IA. Los autores sugieren que superar las barreras departamentales y fomentar un enfoque integrado es fundamental para la adopción efectiva de IA en el ámbito educativo.

Por otra parte, resulta determinante examinar cómo el apoyo institucional interactúa con las políticas y regulaciones externas. En tal aspecto, Williamson y Eynon (2020) analizan cómo las políticas nacionales e internacionales sobre IA en educación influyen en las estrategias institucionales de

adopción. Su trabajo subraya la importancia de que las instituciones de educación superior no solo proporcionen apoyo interno, sino que también naveguen de manera proactiva dentro del panorama político y regulatorio en evolución relacionado con la IA en el campo educativo.

Infraestructura tecnológica

Aunque la infraestructura tecnológica es necesaria, estudios recientes sugieren que su impacto en la adopción de IA puede ser menos directo de lo que se pensaba anteriormente. El modelo sociotécnico de adopción de IA en educación propuesto por Selwyn (2019) plantea que la infraestructura debe considerarse en conjunto con factores sociales y organizacionales para comprender plenamente su influencia en la adopción de IA.

Un estudio reciente de Zawacki-Richter et al. (2019) examinó la relación entre la infraestructura tecnológica y la adopción de IA en universidades de 20 países. Sus hallazgos sugieren que, si bien una infraestructura robusta es necesaria, no es suficiente por sí sola para garantizar la adopción. Factores como la capacitación del personal, las políticas institucionales y la cultura organizacional fueron igualmente importantes.

La calidad y la confiabilidad de la infraestructura también juegan un papel crucial. Ramírez-Montoya et al. (2021) encontraron que la percepción de los docentes sobre la confiabilidad de los sistemas de IA influye de manera significativa en su disposición a adoptarlos. El citado estudio subraya la importancia no solo de implementar infraestructura de IA, sino también de asegurar su funcionamiento de forma consistente y confiable.

La escalabilidad de la infraestructura emerge como otro factor crítico. Liu et al. (2021) examinaron los desafíos de escalar las implementaciones de IA en educación superior. Sus hallazgos sugieren que las instituciones deben considerar cuidadosamente cómo su infraestructura puede crecer y adaptarse a medida que aumenta la adopción de IA, por lo cual destacan la importancia de una planificación a largo plazo en las inversiones en infraestructura.

Otro aspecto de vital importancia es evaluar la equidad en el acceso a la infraestructura de IA. Reich (2021) indica que las disparidades en la infraestructura tecnológica entre instituciones pueden exacerbar las desigualdades educativas existentes. Su trabajo subraya la necesidad de políticas que aseguren una distribución equitativa de los recursos de IA en la educación superior.

Desafíos éticos y pedagógicos en la adopción de IA

Lo expuesto previamente deja entender que la adopción de IA en educación superior no está exenta de desafíos éticos y pedagógicos. Por ello, Holmes et al. (2022) proponen un marco ético para la IA en educación que aborda cuestiones de privacidad, equidad y transparencia. Este marco proporciona una base teórica para evaluar y mitigar los riesgos asociados con la implementación de IA en contextos educativos.

Uno de los principales desafíos éticos es la privacidad de los datos de los estudiantes. Prinsloo y Slade (2022) examinaron las implicaciones éticas de la recopilación y el uso de datos de estudiantes en sistemas de IA educativa. Sus hallazgos resaltan la necesidad de políticas claras de consentimiento informado y protección de datos, así como la importancia de la transparencia en cómo se utilizan los datos de los estudiantes.

La equidad y el sesgo en los sistemas de IA son otra preocupación crucial. Baker y Hawn (2022) analizaron cómo los sesgos en los datos de entrenamiento pueden llevar a resultados inequitativos en los sistemas de IA educativa. Su trabajo destaca la importancia de auditar los sistemas de IA para detectar y mitigar sesgos, así como la necesidad de diversidad en los equipos que desarrollan estas tecnologías.

Desde una perspectiva pedagógica, el concepto de “IA pedagógicamente informada” propuesto por Luckin y Cukurova (2019) ofrece un enfoque teórico para integrar la IA de manera que apoye y mejore las prácticas pedagógicas existentes, en lugar de reemplazarlas. Este enfoque enfatiza la importancia de mantener al docente y al estudiante en el centro del proceso educativo, utilizando la IA como una herramienta de apoyo.

Aporta valor considerar las implicaciones a largo plazo de la IA en la educación superior. Selwyn (2023) argumenta que la adopción generalizada de IA podría llevar a una redefinición fundamental del papel del docente y de la naturaleza misma de la educación superior. Su trabajo pone en relieve la necesidad de un diálogo continuo y crítico sobre el futuro de la educación en la era de la IA.

Reflexiones finales sobre la revisión de literatura

Los estudios analizados señalan el papel fundamental de las competencias digitales de los docentes, sus actitudes hacia la IA, el apoyo institucional y la infraestructura tecnológica. Se evidencia la interconexión de estos factores, dado que las competencias digitales no solo afectan directamente la adopción de IA, sino que también influyen en las actitudes de los docentes. El apoyo institucional abarca aspectos como la formación continua, las políticas de incentivos y la cultura organizacional, más allá de una simple provisión de infraestructura.

Los desafíos éticos y pedagógicos emergen como consideraciones cruciales en este proceso de adopción. El equilibrio entre la innovación tecnológica y la protección de la privacidad de los estudiantes, la equidad en el acceso y uso de la IA, al lado de la preservación de los valores humanísticos de la educación, son temas recurrentes en la literatura reciente.

En conjunto, esta revisión sugiere que la adopción efectiva de IA en la educación superior requiere un enfoque holístico donde se consideren aspectos tecnológicos, humanos, organizacionales y éticos, al tiempo de reconocer que este proceso implica una transformación educativa, la cual demanda una reflexión crítica continua sobre los objetivos y valores de la educación superior en la era digital.

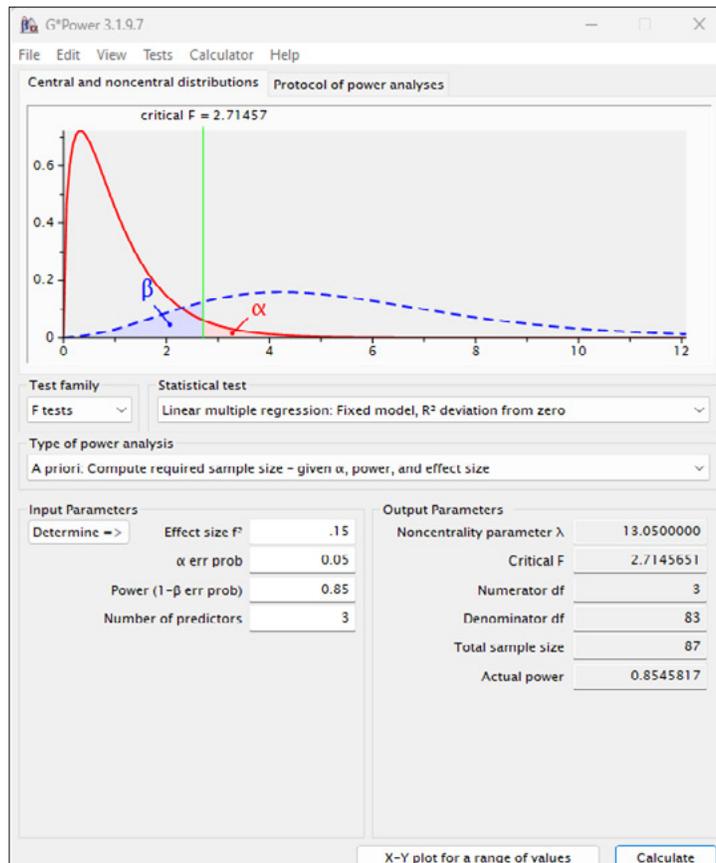
Metodología

Como se ha mencionado antes, el objetivo principal de esta investigación es analizar los factores que influyen en la adopción efectiva de la inteligencia artificial en la educación superior de la República Dominicana, con especial atención a la interacción entre las competencias digitales docentes, las actitudes hacia la IA, el apoyo institucional y la infraestructura tecnológica disponible.

Se realizó un estudio cuantitativo, transversal y explicativo, utilizando modelado de ecuaciones estructurales para examinar las relaciones complejas entre las variables. La muestra consistió en 101 profesores universitarios de la República Dominicana, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple. Este tamaño de muestra superó el mínimo requerido de 87 participantes, calculado *a priori*

mediante un análisis de potencia utilizando G*Power (ver Figura 1) y considerando un tamaño de efecto mediano ($f^2 = 0.15$), una potencia de 0.85, un nivel de significación de 0.05 y tres predictores para una regresión múltiple.

Figura 1. Resultado de cálculo del tamaño de la muestra para el estudio



Fuente: Análisis con G*Power 3.1.9.7

Análisis de resultados

Se empleó el modelado de ecuaciones estructurales basado en mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) utilizando Smart PLS 4 Versión 4 (Ringle et al., 2023), un método apropiado para estudios predictivos en ciencias sociales. El análisis correspondiente se realizó en dos etapas que abarcaron la evaluación del modelo de medición y del modelo estructural. La evaluación del modelo de medición incluyó el análisis de la fiabilidad de constructo (mediante Alfa de Cronbach y fiabilidad compuesta), validez convergente (mediante la Varianza Extraída Media) y validez discriminante utilizando la ratio Heterotrait-Monotrait, así como también la colinealidad por medio a los Factores de Inflación de la Varianza (VIF).

La evaluación del modelo estructural se realizó mediante modelado de ecuaciones estructurales con mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM), empleando la técnica de *bootstrapping* con 5,000 submuestras para evaluar la significancia estadística de los coeficientes de trayectoria. Igualmente, se examinaron los coeficientes de trayectoria (β) y los coeficientes de determinación (R^2) para medir la varianza explicada en las variables endógenas.

Este enfoque metodológico integral proporcionó una evaluación rigurosa y confiable de la capacidad predictiva y explicativa del modelo estructural propuesto, lo cual permitió una interpretación sólida de las relaciones entre los factores que influyen en la adopción de IA en la educación superior dominicana.

Evaluación del modelo de medición

Fiabilidad de Constructo: Como muestra la tabla 1, se evaluó mediante el Alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta (ρ_c). Los valores superaron el umbral de 0.70 para todos los constructos (*Actitud hacia IA*: $\alpha = 0.860$, $\rho_c = 0.860$; *Adopción efectiva de IA*: $\alpha = 0.828$, $\rho_c = 0.826$; *Competencias digitales docentes*: $\alpha = 0.811$, $\rho_c = 0.811$), para indicar una fiabilidad adecuada (Hair et al., 2022).

En cuanto a la validez convergente, también mostrada en la tabla 1, se examinó mediante la Varianza Extraída Media (AVE). Todos los constructos mostraron valores de AVE superiores al umbral de 0.50 (*Actitud hacia IA*: 0.672; *Adopción efectiva de IA*: 0.614; *Competencias digitales docentes*: 0.683), lo cual confirmó la validez convergente (Fornell y Larcker, 1981).

Tabla 1. *Fiabilidad y validez del constructo*

	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta (rho_a)	Fiabilidad compuesta (rho_c)	Varianza extraída media (AVE)
Actitud hacia IA	0.860	0.863	0.860	0.672
Adopción efectiva de IA en educación	0.828	0.828	0.826	0.614
Competencias digitales docentes	0.811	0.812	0.811	0.683

Fuente: Análisis del autor con Smart-PLS

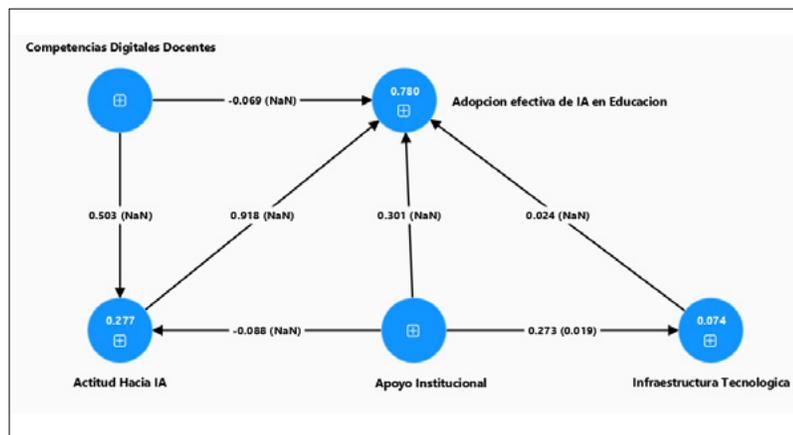
Como se muestra en la tabla 2, se evaluó la validez discriminante utilizando la ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT). Todos los valores HTMT fueron inferiores al umbral conservador de 0.85, con el valor más alto (0.820) entre *Actitud hacia IA* y *Adopción efectiva de IA*, para demostrar una adecuada validez discriminante (Henseler et al., 2015).

Tabla 2. Matriz de ratios Heterotrait-Monotrait (HTMT)

	Actitud hacia IA	Adopción efectiva de IA en Educación	Apoyo institucional	Competencias digitales docentes
Adopción efectiva de IA en educación	0.820			
Apoyo institucional	0.182	0.158		
Competencias digitales docentes	0.517	0.347	0.179	
Infraestructura tecnológica	0.138	0.082	0.273	0.259

Fuente: Análisis del autor con Smart-PLS

Evaluación del modelo estructural

Figura 2. Modelo estructural

Fuente: Análisis del autor con Smart-PLS

La evaluación del modelo estructural se realizó mediante modelado de ecuaciones estructurales con mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) utilizando SmartPLS 4.0 (Ringle et al., 2023). Se empleó la técnica de *bootstrapping* con 5,000 submuestras para evaluar la significancia estadística de los coeficientes de trayectoria, generando intervalos de confianza y valores t (Hair et al., 2022).

Este procedimiento reveló, por ejemplo, que la relación entre *Actitud hacia IA* y *Adopción efectiva de IA* era altamente significativa ($\beta = 0.918$, $p < 0.001$). Se examinaron los coeficientes de trayectoria (β) para determinar la fuerza y dirección de las relaciones entre variables latentes. Los coeficientes

de determinación (R^2) se calcularon para medir la varianza explicada en las variables endógenas (Chin, 1998) y se destaca que el modelo explica un 78% de la varianza en la *Adopción efectiva de IA* ($R^2 = 0.780$).

Este enfoque metodológico integral proporcionó una evaluación rigurosa y confiable de la capacidad predictiva y explicativa del modelo estructural propuesto, lo cual permitió una interpretación sólida de las relaciones entre los factores que influyen en la adopción de IA en la educación superior dominicana.

Técnicas e instrumentos

Los datos se recolectaron a través de una encuesta electrónica. Las variables latentes clave consideradas fueron: *Competencias digitales del docente*, *Actitud hacia la IA*, y *Adopción efectiva de la IA en educación*. Además, se consideraron las variables manifiestas *Infraestructura tecnológica* y *Apoyo institucional*.

El instrumento de encuesta fue validado mediante un proceso que incluyó:

1. Validez de contenido: Un panel de 3 expertos en tecnología educativa y metodología de investigación evaluó la relevancia y claridad de cada ítem. Se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC) y se mantuvieron solo los ítems con un IVC > 0.80 .
2. Fiabilidad: Se calculó el Alfa de Cronbach para cada subescala y se obtuvieron valores entre 0.82 y 0.91, lo cual indica una alta consistencia interna.
3. Estudio piloto: Se realizó una prueba piloto con 21 docentes universitarios para evaluar la comprensión de los ítems y el tiempo de respuesta. A partir de ahí se realizaron ajustes menores en la redacción de algunos ítems basados en la retroalimentación recibida.

La encuesta electrónica fue distribuida a los participantes seleccionados aleatoriamente. Se recolectaron datos sobre las características demográficas y profesionales de los participantes, así como sus respuestas a las escalas de medición de las variables de estudio.

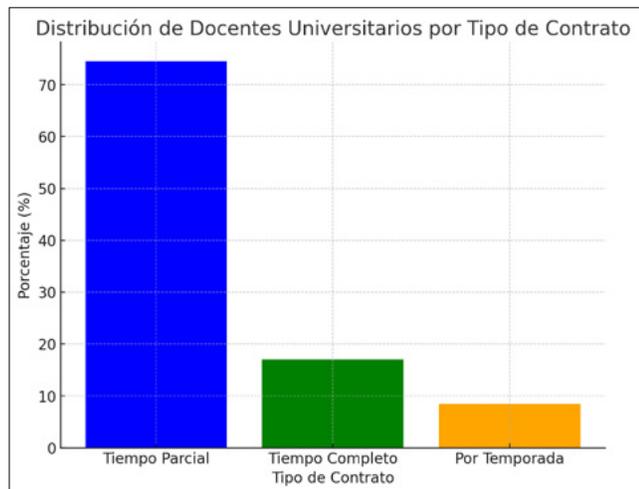
Por último, es importante señalar que se siguieron los protocolos éticos estándar para la investigación en ciencias sociales, incluyendo el consentimiento informado de los participantes y la confidencialidad de los datos recopilados.

Resultados

Características de los participantes

El estudio abarcó una muestra diversa de docentes universitarios, predominantemente de tiempo parcial (74.5 %), con una minoría de tiempo completo (17 %) y por temporada (8.5 %). La siguiente gráfica muestra estos resultados.

Figura 3. *Distribución de docentes universitarios por tipo de contrato*



En cuanto a la experiencia en tecnologías digitales para la enseñanza, casi la mitad (44.3 %) cuenta con más de 10 años de práctica, seguidos por un 23.6 % con 4 a 6 años. Las áreas disciplinarias más representadas son Ciencias Sociales y Humanidades (41.3 %) e Ingeniería y Tecnología (29.8 %), con presencia también de Ciencias Naturales y Exactas (14.9 %), así como otras disciplinas en menor proporción. A continuación, dos gráficas que muestran este comportamiento.

Figura 4. *Experiencia en el uso de tecnología digital*

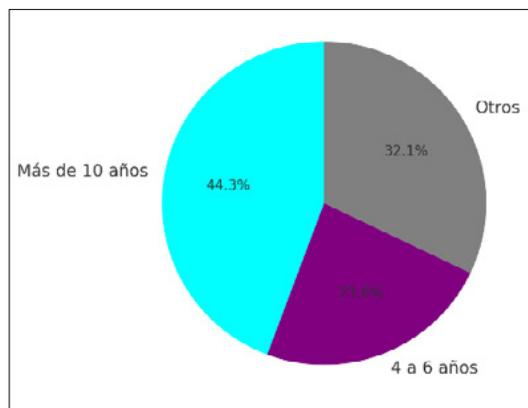
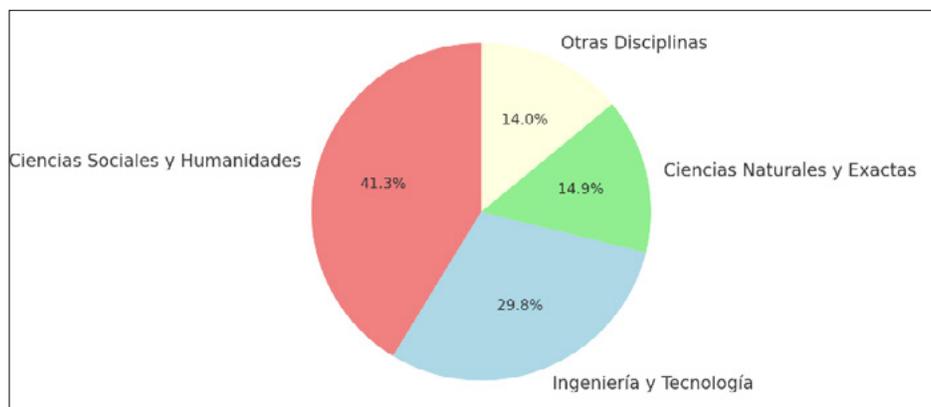
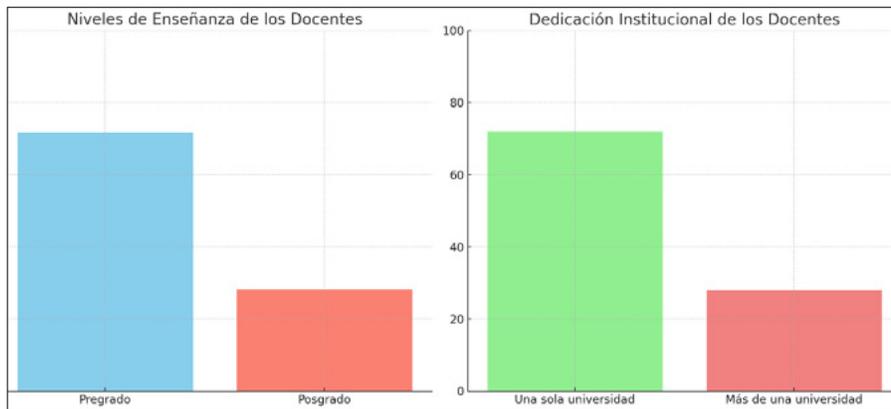


Figura 5. *Áreas disciplinarias de los participantes*



Como muestra la gráfica siguiente, la mayoría de los participantes (71.8 %) imparte clases a nivel de pregrado, aunque un 28.2 % también enseña en posgrado. Es notable que el 72 % de los docentes se dedica exclusivamente a una sola universidad. En términos de diversidad institucional, el 28 % de los profesores imparte docencia en más de una universidad.

Figura 6. *Panorama general de la población estudiada*



Esta caracterización ofrece un panorama general de los docentes universitarios estudiados, donde se refleja la variedad en dedicación, experiencia tecnológica, campos disciplinarios y niveles de enseñanza en la educación superior dominicana actual.

Evaluación del modelo de medición

Como se mostró en la tabla 1, el análisis del modelo de medición reveló resultados robustos para todos los constructos. La fiabilidad, evaluada mediante el Alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta (ρ_c), superó el umbral de 0.70 recomendado por Hair et al. (2022) para todos los constructos: *Actitud hacia IA* ($\alpha = 0.860$, $\rho_c = 0.860$), *Adopción efectiva de IA en educación* ($\alpha = 0.828$, $\rho_c = 0.826$), y *Competencias digitales docentes* ($\alpha = 0.811$, $\rho_c = 0.811$). Estos resultados no solo indican una consistencia interna sólida, sino que también reflejan la cuidadosa selección y adaptación de las escalas al contexto dominicano, un aspecto crucial en la investigación transcultural sobre adopción tecnológica (Straub et al., 2002).

La validez convergente, evaluada a través de la Varianza Extraída Media (AVE), mostró resultados que superan el umbral de 0.50 establecido por Fornell y Larcker (1981): *Actitud hacia IA* (0.672), *Adopción efectiva de IA en educación* (0.614), y *Competencias digitales docentes* (0.683). Estos valores no solo cumplen con los criterios estadísticos, sino que también sugieren una alineación conceptual sólida entre los ítems y sus constructos respectivos, lo cual refuerza la validez de contenido del instrumento (MacKenzie et al., 2011).

La validez discriminante, confirmada mediante el análisis de la ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT) presentado en la tabla 2, mostró valores inferiores al umbral conservador de 0.85 propuesto por Henseler et al. (2015). El valor más alto (0.820) entre *Actitud hacia IA* y *Adopción efectiva de IA en educación* sugiere una relación estrecha pero distinguible entre estos constructos, lo cual es consistente con la literatura sobre adopción tecnológica en educación (Scherer et al., 2019).

Evaluación de la colinealidad

Como se muestra en la tabla 4, los valores del Factor de Inflación de la Varianza (VIF) para todos los indicadores estuvieron por debajo del umbral conservador de 3 (Hair et al., 2022), con oscilación entre 1.000 y 1.443. Esta ausencia de colinealidad problemática no solo valida la especificación del modelo, sino que también refuerza la confiabilidad de los coeficientes de ruta estimados, un aspecto decisivo para la interpretación precisa de los resultados en modelos PLS-SEM (Ringle et al., 2023).

Tabla 3. Estadísticos de colinealidad (VIF) - Modelo Interno

	Actitud hacia IA	Adopción efectiva de IA en educación	Infraestructura tecnológica
Actitud hacia IA	1.033	1.384	1.00
Apoyo institucional	1.033	1.107	
Competencias digitales docentes	1.033	1.443	
Infraestructura tecnológica		1.137	

Fuente: Análisis del autor con Smart-PLS

Evaluación del modelo estructural

El análisis del modelo estructural, basado en los tamaños del efecto (f^2) como se muestra en la Tabla 3, reveló hallazgos significativos:

Tabla 4. Tamaños del efecto (f^2) de una variable sobre otra

	Actitud hacia IA	Adopción efectiva de IA en educación	Infraestructura tecnológica
Actitud hacia IA		2.761	
Apoyo institucional	0.01	0.372	0.08
Competencias digitales docentes	0.339	0.015	
Infraestructura tecnológica		0.002	

Fuente: Análisis del autor con Smart-PLS

Actitud hacia IA -> Adopción efectiva de IA en educación ($f^2 = 2.761$): Este efecto alto subraya la centralidad de las actitudes docentes en la adopción tecnológica, lo cual se alinea con la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991) y estudios recientes sobre la adopción de IA en educación (Sharma y Mantri, 2024).

Apoyo institucional -> Adopción efectiva de IA en educación ($f^2 = 0.372$): Que este efecto destaque como grande resalta la importancia del contexto organizacional, en concordancia con la UTAUT de Venkatesh et al. (2003), que enfatiza el papel de las condiciones facilitadoras en la adopción tecnológica.

Competencias digitales docentes -> Actitud hacia IA ($f^2 = 0.339$): Este efecto de mediano a grande sugiere que las habilidades tecnológicas de los docentes influyen significativamente en sus actitudes hacia la IA, lo cual se alinea con el marco TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Mishra y Koehler (2006).

Competencias digitales docentes -> Adopción efectiva de IA en educación ($f^2 = 0.015$) e *Infraestructura tecnológica -> Adopción efectiva de IA en educación* ($f^2 = 0.002$): Estos efectos de pequeños a muy pequeños sugieren que los factores contemplados, aunque necesarios, no son suficientes por sí solos para impulsar la adopción de IA, un hallazgo que desafía algunas suposiciones comunes sobre la adopción tecnológica en educación (Selwyn, 2016).

Discusión y conclusiones

Esta investigación se propuso analizar los factores que influyen en la adopción efectiva de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior dominicana. Los resultados obtenidos, a la luz de la literatura reciente, revelan la complejidad de este proceso y ofrecen implicaciones significativas tanto para la teoría como para la práctica educativa.

El hallazgo más significativo del estudio efectuado es la preponderancia de las actitudes docentes como el factor más crítico en la adopción de IA. Este resultado se alinea con el Modelo de Aceptación de IA en Educación (AI-MEA) propuesto por Teo et al. (2021), que enfatiza la importancia de las percepciones de utilidad pedagógica y las preocupaciones éticas en la formación de actitudes hacia la IA. Los resultados aquí expuestos extienden este modelo al contexto dominicano, lo cual sugiere su aplicabilidad transcultural. Sin embargo, contrastan en cierta medida con el estudio de Nazaretsky et al. (2022), donde se encontró que el encuadre de la IA como herramienta de apoyo, en lugar de dar a entender el reemplazo del docente, era crucial para la formación de actitudes positivas. En el contexto dominicano, las actitudes parecían estar más influenciadas por la percepción de utilidad que por el encuadre, lo que sugiere la necesidad de estrategias de comunicación adaptadas al ámbito local.

El apoyo institucional emergió como el segundo factor más influyente, lo que concuerda con la actualización de la UTAUT propuesta por Dwivedi et al. (2019). Sin embargo, los presentes resultados sugieren una relación más compleja entre el apoyo institucional y la adopción de IA, que la propuesta por el modelo UTAUT.

En línea con los hallazgos de Tsai et al. (2022), se encontró que el apoyo técnico, la formación continua y las políticas que incentivan la innovación son cruciales. No obstante, este estudio también reveló la importancia de la colaboración interdepartamental, un aspecto no contemplado en estudios previos, pero que resultó crítico en el contexto nacional. Tal hallazgo se alinea con el trabajo de Liu et al. (2021) sobre la importancia de la colaboración entre departamentos académicos y unidades de tecnología educativa.

Los resultados sobre el efecto indirecto de las competencias digitales en la adopción de IA, mediado por las actitudes, encuentran respaldo en el trabajo de Tsai et al. (2022). Este hallazgo subraya la importancia de considerar no solo las habilidades técnicas, sino también cómo estas influyen en las creencias y actitudes de los docentes hacia la tecnología. Sin embargo, el presente estudio va más allá, al contextualizar estas competencias dentro del marco DigCompEdu (Redecker, 2017) y el modelo de competencia digital docente de Krumsvik (2020). Esta contextualización permite una comprensión más matizada sobre qué aspectos específicos de las competencias digitales son más relevantes para la adopción de IA en educación superior.

Sorprendentemente, la infraestructura tecnológica mostró el efecto más bajo en la adopción de IA. Este hallazgo se alinea con el modelo sociotécnico de adopción de IA en educación propuesto por Selwyn (2019), quien señala que la infraestructura debe considerarse en conjunto con factores sociales y organizacionales. Los resultados que se están exponiendo también respaldan los hallazgos de Zawacki-Richter et al. (2019). Ellos encontraron que, si bien una infraestructura robusta es necesaria, no es suficiente por sí sola para garantizar la adopción. Esto sugiere que las estrategias de implementación de IA en educación superior deben ir más allá de una elemental provisión de tecnología y abordar aspectos más amplios del ecosistema educativo.

Aunque el estudio efectuado no se centró específicamente en los desafíos éticos y pedagógicos, estos emergieron como temas subyacentes de importancia en la adopción de IA. Los hallazgos se acercan a los del marco ético para la IA en educación propuesto por Holmes et al. (2022), que aborda cuestiones de privacidad, equidad y transparencia. La preocupación por estos aspectos éticos, especialmente en relación con la privacidad de los datos de los estudiantes, se asemeja a los hallazgos de Prinsloo y Slade (2022). Esto sugiere la necesidad de integrar consideraciones éticas en las estrategias de adopción de IA desde las etapas iniciales.

Dichos hallazgos tienen implicaciones significativas tanto para la práctica como para la teoría, como se desglosa a continuación:

1. Las estrategias de implementación de IA deben priorizar el desarrollo de actitudes positivas entre los docentes, no solo la capacitación técnica. Esto podría lograrse a través de programas de desarrollo profesional que aborden no solo las habilidades técnicas, sino también las implicaciones pedagógicas y éticas de la IA, como sugiere el enfoque de “IA pedagógicamente informada” de Luckin y Cukurova (2019).
2. Es crucial desarrollar políticas institucionales coherentes que fomenten un ecosistema de innovación en torno a la IA. Esto implica no solo proporcionar recursos tecnológicos, sino también crear estructuras de apoyo, incentivos y oportunidades de colaboración interdepartamental, como sugieren Liu et al. (2021).
3. Los programas de desarrollo de competencias digitales deben integrar la reflexión crítica sobre las implicaciones pedagógicas de la IA, no solo habilidades técnicas. Esto se alinea con el modelo de competencia digital docente de Krumsvik (2020), que va más allá de las habilidades técnicas, para incluir la capacidad de evaluar críticamente y aplicar la IA en contextos educativos.

4. Se necesitan marcos teóricos más sofisticados que capturen la complejidad de las interacciones entre tecnología, pedagogía y contexto institucional en la adopción de IA. Los hallazgos aquí ponderados sugieren la necesidad de integrar modelos como el AI-MEA de Teo et al. (2021) con perspectivas sociotécnicas como la de Selwyn (2019), para una comprensión más holística de la adopción de IA en educación superior.

En otro orden, también resulta importante reconocer las limitaciones de este estudio. La naturaleza transversal de la investigación restringe las inferencias causales. Futuros estudios podrían beneficiarse de diseños longitudinales, como el enfoque de SEM longitudinal propuesto por Morin et al. (2023), para examinar cómo la adopción de IA evoluciona a lo largo del tiempo, aunque el enfoque en la educación superior dominicana puede limitar la generalización a otros contextos. De ahí que se consideren necesarios estudios comparativos transculturales para examinar cómo los factores contextuales modulan la adopción de IA, siguiendo el enfoque de Zawacki-Richter et al. (2019).

En conclusión, este estudio contribuye significativamente a comprender la adopción de IA en la educación superior, al revelar la complejidad de este proceso y la necesidad de enfoques holísticos que consideren factores humanos, organizacionales y tecnológicos. Solo a través de una comprensión integral se podrá aprovechar plenamente el potencial transformador de la IA en la educación superior, navegando en los desafíos éticos, pedagógicos y sociales que esta tecnología emergente plantea. Futuras investigaciones deberían profundizar en la interacción entre estos factores y explorar cómo evolucionan, a medida que la IA se integra más profundamente en los sistemas educativos.

Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Baker, R., & Hawn, A. (2022). Algorithmic Bias in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4), 1052–1092. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1353563>
- Chin, W. (1998) The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling. *Modern Methods for Business Research*, 2, 295–336.
- Cladis, A. (2020). A shifting paradigm: An evaluation of the pervasive effects of digital technologies on language expression, creativity, critical thinking, political discourse, and interactive processes of human communications. *E-Learning and Digital Media*, 17(5), 341–364. <https://doi.org/10.1177/2042753017752583>
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Dwivedi, Y., Rana, N., Jeyaraj, A., Clement, M., & Williams, M. (2019). Re-examining the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT): Towards a revised theoretical model. *Information Systems Frontiers*, 21(3), 719–734. <https://doi.org/10.1007/s10796-017-9774-y>

- European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Artificial Intelligence for Europe*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:237:FIN>
- Fang, H., Sánchez-Prieto, J. C., Teo, T., García-Peñalvo, F. J., Olmos-Migueláñez, S., & Zhao, C. (2021). A cross-cultural study on the influence of cultural values and teacher beliefs on university teachers' information and communications technology acceptance, *Education Tech Research and Development*, 69(1271–1297). <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09941-2>
- Fernández-Batanero, J., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. En S. Sisman-Ugur & G. Kurubacak (Eds.). *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 224–236). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8431-5.ch014>
- Hair, J., Hult, G., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). Sage.
- Henseler, J., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Herodotou, C., Maguire, C., McDowell, N., Hlosta, M., & Boroowa, A. (2021). The engagement of university teachers with predictive learning analytics. *Computers & Education*, 173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104285>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S., & Koedinger, K. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Huang, M.-H., Rust, R., & Maksimovic, V. (2019). The Feeling Economy: Managing in the Next Generation of Artificial Intelligence (AI). *California Management Review*, 61(4). doi.org/10.1177/0008125619863436
- Johnson, J., Ioannou, A., Voisey, R., & Pirini, J. (2021). Theories and frameworks informing educational technology research and development. *Computers & Education*, 175. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104320>

- Kaliisa, R., Picard, M., & Griffiths, D. (2022). Artificial intelligence in education: A systematic review of professional learning approaches for teachers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100067.
- Krumsvik, R. (2020). Teacher educators' digital competence. En H. Spires (Ed.), *Digital transformation and innovation in Chinese education* (pp. 257–275). IGI Global.
- Lai, C. (2022). Extending the technology acceptance model to understand university teachers' intentions to use artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3375–3396. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10724-8>
- Liu, Q., Chen, S., & Wang, Q. (2021). The adoption of artificial intelligence in higher education: A study on institutional factors and academic staff's perceptions. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 150–164.
- Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2824–2838. <https://doi.org/10.1111/bjet.12861>
- MacKenzie, S., Podsakoff, P., & Podsakoff, N. (2011). Construct measurement and validation procedures in MIS and behavioral research: Integrating new and existing techniques. *MIS Quarterly*, 35(2), 293–334. <https://doi.org/10.2307/23044045>
- Medina, F. (2024). Escritura de microrrelatos con apoyo de inteligencia artificial. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 7–24. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.594>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Morin, A., Marsh, H., & Nagengast, B. (2023). Exploratory structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (2nd ed., pp. 452–472). Guilford Press.
- Nazaretsky, T., Cukurova, M., Ariely, M., & Alexandron, G. (2022). Artificial intelligence in education: Teachers' knowledge, attitudes, and intention to use. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100067.
- Nye, C., Butt, S., Bradburn, J., & Prasad, J. (2018). Interests as predictors of performance: An omitted and underappreciated variable. *Journal of Vocational Behavior*. https://www.researchgate.net/publication/326875818_Interests_as_predictors_of_performance_An_omitted_and_underappreciated_variable
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E. y Partida, J. (2022). La innovación y la competitividad de las instituciones de educación superior: Perspectiva desde la innovación abierta. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 40–54. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1184>

- Pérez-Escoda, A., & Fernández-Villavicencio, N. (2016). Digital competence in use: From DigComp 1 to DigComp 2. En F. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 619–624). Association for Computing Machinery.
- Prinsloo, P., & Slade, S. (2022). Ethics and privacy in learning analytics: Mapping the field and critical perspectives on ethics and privacy in learning analytics. En C. Lang (Ed.), *Handbook of Learning Analytics* (pp. 243–252). Society for Learning Analytics Research.
- Ramírez-Montoya, M., Rodríguez-Abitia, G., López-Caudana, E., & De León, L. (2021). Artificial Intelligence in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Proceedings of the 9th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 406–411.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Issue JRC107466).
- Reich, J. (2020). *Failure to Disrupt: Why Technology Alone Can't Transform Education*. Harvard University Press.
- Ringle, C., Wende, S., & Becker, J. (2023). *SmartPLS 4*.
- Rodríguez, M. y Gómez, V. (2023). Políticas educativas y prácticas docentes: Un análisis de la brecha entre el discurso y la realidad en la educación superior dominicana. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 10(18), 62–76.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Sánchez-Cruzado, C., Bonetti, S., Sánchez-Campaña, M. y Santiago, R. (2021). Análisis de competencias digitales de docentes de la provincia de Misiones: el reto de la nueva alfabetización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 23(12), 8–32.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09971-9>
- Selwyn, N. (2019). What's the problem with learning analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 11–19. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>
- Selwyn, N. (2023). Should robots replace teachers? *AI and the future of education*. John Wiley & Sons.
- Silva, M., Correa, R., & Mc-Guire, P. (2024). Metodologías Activas con Inteligencia Artificial y su relación con la enseñanza de la matemática en la educación superior en Chile. Estado del arte. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 37, e2–e2. <https://doi.org/10.24215/18509959.37.E2>

- Sharma, B., & Mantri, A. (2020). Assimilating disruptive technology: A new approach of learning science in engineering education. *Procedia Computer Science*, 172, 915-921.
- Straub, D., Loch, K., Evaristo, R., Karahanna, E., & Srite, M. (2002). Toward a theory-based measurement of culture. *Journal of Global Information Management*, 10(1), 13–23. <https://doi.org/10.4018/jgim.2002010102>
- Teo, T., Zhou, M., & Noyes, J. (2021). Teachers' acceptance of AI in education: An extended technology acceptance model. *Interactive Learning Environments*, 1–17.
- Tsai, Y., Rates, D., Moreno-Marcos, P., Muñoz-Merino, P., Jivet, I., Scheffel, M., & Gašević, D. (2022). Learning analytics in European higher education: Trends and barriers. *Computers & Education*, 155, 103891. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103933>
- VanderLinde, G. y Mera, T. (2024). El uso de inteligencia artificial y sus desafíos para la evaluación académica: una revisión de la literatura. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 21(41), 126–137. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.564>
- Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G., & Davis, F. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, 89, 98–110. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563218303492>
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
- Winkler, R., & Söllner, M. (2018). Unleashing the Potential of Chatbots in Education: A State-of-the-Art Analysis. *Proceedings 2018*. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.15903abstract>
- Yadegaridehkordi, E., Nilashi, M., Shuib, L., & Hairul, M. (2019). The Impact of Big Data on Firm Performance in Hotel Industry. *Electronic Commerce Research and Applications*, 40(3). doi.org/10.1016/j.elerap.2019.100921
- Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., & Pushpanadham, K. (2021). *A review of artificial intelligence*. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>

Tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en la evaluación de los aprendizajes para el aseguramiento de la calidad en la educación superior

Tensions Between Institutional Management and Teacher Autonomy in Learning Assessment for Quality Assurance in Higher Education

Richar Alberto Rangel Martínez¹

Recibido: 7 de octubre de 2024 | Revisado: 8 de noviembre de 2024 | Aprobado: 6 de diciembre de 2024

Resumen

Este artículo explora las tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en la evaluación de los aprendizajes, en el marco de la normativa nacional de aseguramiento de la calidad en la educación superior. La investigación tiene como objetivo analizar los factores que generan tensiones entre las directrices institucionales y la autonomía de los docentes, particularmente durante la implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad, la cual enfatiza los resultados de aprendizaje como un indicador clave. Se basa en un enfoque cualitativo y se aplicó la técnica de grupo focal con 17 profesores de una institución pública de educación superior en Colombia, complementado por una entrevista con la decana de la Facultad de Ingeniería. Los hallazgos revelan percepciones divergentes: mientras la gestión institucional se enfoca en la estandarización para garantizar la calidad, los docentes enfatizan la necesidad de autonomía para adaptar las prácticas de evaluación a los contextos específicos de los estudiantes. Estas tensiones subrayan la importancia de un enfoque más inclusivo y participativo que equilibre la estandarización con la autonomía requerida para experiencias de aprendizaje significativas.

Palabras clave: gestión, autonomía, evaluación, calidad educativa.

¹ Magíster en Informática Educativa. Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de La Salle de Bogotá Colombia. Además, es rector de la Fundación Universitaria San Mateo, de la misma ciudad. Para contactar al autor: rrangel71@unisalle.edu.co

Abstract

This article explores the tensions between institutional management and teacher autonomy in learning assessment within the framework of quality assurance in higher education. The study is based on a qualitative approach using a focus group with 17 professors from a public higher education institution in Colombia, complemented by an interview with the dean of the engineering faculty. The research aims to identify the factors that generate tensions between institutional directives and teacher's autonomy, particularly during the implementation of the new quality assurance regulations that emphasize learning outcomes as a key indicator. Findings reveal divergent perceptions: while institutional management focuses on standardization to ensure quality, teachers emphasize the need for autonomy to adapt assessment practices to specific student contexts. These tensions highlight the importance of a more inclusive and participatory approach that balances standardization with the autonomy required for meaningful learning experiences.

Keywords: *management, autonomy, evaluation, educational quality.*

Introducción

Entre los años 2019 y 2020, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia actualizó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, lo cual incluyó la emisión del Decreto 1330 de 2019, enfocado en el registro calificado, y el Acuerdo 02 de 2020, centrado en la acreditación de alta calidad. Estas normativas introdujeron los resultados de aprendizaje como un factor clave en la cultura de autoevaluación institucional, a la vez que enfatizaron la valoración del aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo en función de los resultados previstos por cada programa académico, los cuales ahora son indicadores fundamentales para evaluar y mejorar los programas cuando sea necesario (Sanabria y Ramos, 2021).

Dicho enfoque refleja una tendencia contemporánea en la que la educación se reduce a los aprendizajes medibles. En tal sentido, Biesta (2009) sostiene que en las últimas décadas ha prevalecido una visión que privilegia el rendimiento académico en unos pocos dominios curriculares, eclipsando el propósito más amplio de la educación, como lo relacionado con la imaginación y la creatividad, junto con la rigurosidad en el pensamiento crítico o la importancia de una educación que forme no solo para el trabajo, sino para la ciudadanía (Nussbaum, 2010). Esta situación ha llevado a una política educativa enfocada en la medición y comparación de resultados, pero que corre el riesgo de valorar únicamente aquello que se puede medir, en lugar de evaluar lo que realmente es valioso para una buena educación. Así, es crucial preguntarse no solo cómo hacer la educación más efectiva, sino también qué constituye una educación de calidad (Biesta, 2009).

Otro aspecto importante a considerar es el impacto de la evaluación de los resultados de aprendizaje en la toma de decisiones curriculares. La evaluación educativa, si no se fundamenta en criterios claros y objetivos, puede resultar arbitraria, al depender de sesgos o preferencias personales de los evaluadores. Como destaca Siegel (2004), la arbitrariedad en los juicios evaluativos puede afectar la credibilidad y los resultados del proceso educativo. Superar esta arbitrariedad requiere justificar de manera imparcial los juicios y asegurarse de que estén alineados con objetivos e ideales educativos adecuados (Siegel, 2004).

Las políticas educativas centradas en la estandarización y evaluación de resultados, aunque buscan garantizar la calidad, pueden impactar la autonomía docente, al reducir la capacidad de los profesores para adaptar métodos pedagógicos a las necesidades de los estudiantes. Algunas investigaciones han demostrado que las reformas impuestas de forma vertical, sin la participación activa de los docentes, tienden a generar resistencia y una sensación de marginalización profesional (Avidov-Ungar y Arviv-Elyashiv, 2018). La autonomía docente, entendida como la libertad de tomar decisiones pedagógicas basadas en el conocimiento y principios éticos (Mausethagen y Mølstad, 2015), es un elemento indispensable para fomentar un entorno de enseñanza efectivo y adaptativo. En cambio, la implementación de políticas que aumentan el control y la estandarización puede resultar en una microgestión que limita esta autonomía con un impacto subsecuente contra la motivación y el compromiso de los docentes (Peck et al., 2010; Mausethagen y Mølstad, 2015).

Además, el proceso de implementación de políticas educativas enfrenta el desafío de alinear los objetivos institucionales con las prácticas docentes, por lo cual crea tensiones entre la gestión institucional y la práctica diaria de los profesores. Ganon-Shilon y Schechter (2017) señalan que estas tensiones reflejan un conflicto entre los objetivos internos de la institución y las demandas externas de estandarización y rendición de cuentas. En sí, la capacidad de los docentes para interpretar y traducir estas políticas a sus contextos específicos es fundamental para evitar una implementación superficial que no logre un impacto real en las prácticas educativas (Luttenberg et al., 2013).

Según evidencia mostrada, políticas que reconocen y valoran el conocimiento local y la participación de los docentes en el proceso de cambio fomentan una mayor aceptación y adaptación de las reformas (Peck et al., 2010). Un ejemplo de la importancia de la autonomía docente se observa en el modelo educativo finlandés, donde la alta autonomía está asociada con la satisfacción laboral de los docentes y resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes (Salokangas et al., 2020). Casos como este conducen a formular que el equilibrio entre la necesidad de estandarización y la autonomía docente es esencial para garantizar una implementación efectiva de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad en la educación en colombiana, la cual respete la profesionalidad y juicio de los docentes, al tiempo de promover un entorno educativo más participativo y contextualizado.

Para abordar de manera comprensiva las tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes en procura de dar respuesta a la nueva normativa de aseguramiento de la calidad, este estudio plantea la siguiente pregunta de investigación y los objetivos pertinentes:

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores que generan tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia?

Objetivo general:

Analizar los factores que generan tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia.

Objetivos específicos:

(OE1) Analizar la perspectiva institucional sobre los lineamientos y el proceso de implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia.

(OE2) Explorar la perspectiva de los docentes sobre el proceso de implementación de la normativa de aseguramiento de la calidad.

(OE3) Comparar la perspectiva institucional y la de los docentes sobre la implementación de la normativa de aseguramiento de la calidad.

La importancia de estudiar las tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en el contexto de la evaluación de los aprendizajes radica en las implicaciones significativas que estas tienen, tanto para la calidad educativa como para la motivación de los docentes. Las políticas educativas que promueven la estandarización y la rendición de cuentas han demostrado, en muchos casos, afectar la autonomía docente porque limitan la capacidad de los maestros para adaptar las metodologías de enseñanza y evaluación a las necesidades de los estudiantes (Mausethagen y Mølstad, 2015; Avidov-Ungar y Arviv-Elyashiv, 2018). Esta situación no solo puede desmoralizar al cuerpo docente y reducir su compromiso, sino que también puede llevar a una implementación superficial de las reformas, en la que el cumplimiento se prioriza sobre la innovación pedagógica y la calidad educativa (Coburn et al., 2016).

El estudio de estas tensiones es fundamental para entender de qué manera las políticas de aseguramiento de la calidad, como el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 de 2020 en Colombia, impactan la práctica docente y la autonomía profesional. La evidencia empírica sugiere que los docentes con altos grados de autonomía reportan mayores niveles de satisfacción laboral y efectividad en su enseñanza, lo cual a su vez se traduce en mejores resultados académicos para los estudiantes (Salokangas et al., 2019; Parker, 2015). Por tanto, investigar y comprender estas dinámicas puede ayudar a identificar estrategias para equilibrar las demandas de estandarización con la necesidad de mantener y fomentar la autonomía docente.

Además, los antecedentes en la literatura reflejan que los enfoques de arriba hacia abajo en la implementación de reformas tienden a generar resistencia y una percepción de marginalización profesional entre los docentes (Ball, 2008; Fullan, 2011). Las tensiones derivadas de políticas centralizadas que ignoran el conocimiento local y la participación activa de los docentes pueden socavar el propósito de dichas políticas y afectar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Peck et al., 2010). Visto lo anterior, esta investigación contribuye a la discusión sobre cómo las instituciones educativas pueden diseñar y aplicar políticas de manera más inclusiva, que promuevan un entorno de colaboración y un equilibrio adecuado entre la rendición de cuentas y la flexibilidad pedagógica.

Estudiar este tema es, en última instancia, crucial para asegurar que las reformas educativas y las políticas de evaluación no se limiten a promover resultados mensurables, sino que fomenten una educación donde se valore la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de los docentes para adaptar su práctica a contextos diversos y cambiantes (Biesta, 2009; Nussbaum, 2010).

En el siguiente apartado se muestran los referentes teóricos de este estudio, los cuales incluyen el análisis del cambio en los contextos educativos y la importancia de construir significados compartidos durante dicho proceso. Se identifican categorías clave sobre cómo los docentes utilizan diversas formas de búsqueda de significado para establecer una relación viable entre sus propios marcos de referencia y los marcos percibidos de las normativas nacionales y lineamientos institucionales: asimilación, acomodación, tolerancia y distanciamiento. Por otro lado, en cuanto a la gestión institucional, se identificarán tres enfoques para abordar los procesos de institucionalización de la evaluación: reproductor, modificador y radical, cada uno con características específicas. Estos referentes permitirán entender cómo interactúan la gestión institucional y la autonomía docente en el marco del aseguramiento de la calidad.

Más adelante, en el apartado de metodología, se explicará cómo fue aplicada la técnica de grupo focal con 17 profesores de una institución de educación superior pública, siguiendo la metodología cualitativa de grupo focal sugerida por Kitzinger (1995). Dicho autor destaca el valor de la interacción grupal para explorar las experiencias y puntos de vista de los participantes, lo cual no solo revela lo que piensan, sino también cómo y por qué piensan de esa manera (Kitzinger, 1995).

Fundamentación teórica

El cambio en contextos educativos

En el ámbito de la educación, existe una brecha significativa entre las ideas teóricas del cambio educativo y su implementación práctica en contextos reales. Fullan (2007) destaca que lograr un cambio en el sistema educativo, especialmente a gran escala, es un proceso complejo y desafiante. No es suficiente tener buenas ideas para reformar la educación; se requiere un esfuerzo sostenido y coordinado para implementar estas ideas de manera efectiva en entornos reales. La reforma educativa no se trata únicamente de aplicar la política más reciente, sino de transformar la cultura que subyace en las aulas, las escuelas, los distritos y las universidades. Este cambio cultural es fundamental para que la reforma no sea un simple ajuste estructural, sino una evolución profunda que afecte positivamente todos los niveles del sistema educativo (Fullan, 2007).

Quiere decir que el cambio educativo es un proceso lento que se implementa a gran escala; requiere un enfoque a largo plazo que implique esfuerzos continuos y sostenidos. Como señala Fullan (2007), “el cambio educativo es técnicamente simple y socialmente complejo” (p. 84) y muchas de las dificultades que surgen están relacionadas con la planificación y coordinación de un proceso esencialmente social. Por lo pronto, las iniciativas de cambio educativo a menudo deben enfrentarse a limitaciones de tiempo por parte de los actores involucrados, así como a la falta de recursos institucionales, todo ello en un contexto donde múltiples prioridades y proyectos compiten por la atención en la agenda de las instituciones.

En el sentido indicado, estudios como el de Stollman et al. (2022) destacan que la implementación de innovaciones educativas requiere procesos de sentido compartido, donde los docentes logren alinear sus marcos personales de referencia con las demandas externas de las reformas. Esta alineación no solo mitiga la incertidumbre, sino que permite un aprendizaje más efectivo en el contexto de innovaciones estructuradas y flexibles.

De plano, muchos cambios educativos deben enfrentar la resistencia natural de las personas a abandonar formas conocidas del quehacer educativo y aceptar nuevas ideas que desafían sus creencias y valores establecidos. Superar esta resistencia requiere abordar sentimientos encontrados, tanto positivos como negativos, incluyendo la sensación de pérdida, ansiedad y la lucha inherente al cambio. Sin embargo, la visión de los docentes como simplemente resistentes al cambio ignora la complejidad de los procesos de reforma educativa. En lugar de “resistencia”, Luttenberg et al. (2013) sugieren que el concepto de búsqueda de significado y cohesión resulta más útil para comprender la complejidad de estos procesos .

El concepto de “búsqueda de significado” propuesto por Luttenberg et al. (2013) se refiere al proceso activo mediante el cual los docentes interpretan y traducen las demandas de las reformas educativas en su práctica diaria, ajustando sus marcos de referencia personales para encontrar cohesión entre sus propias creencias y las expectativas impuestas externamente. A diferencia de la idea de resistencia al cambio, que suele implicar una postura reactiva y estática frente a las reformas, la búsqueda de significado enfatiza la agencia y la adaptabilidad de los docentes en contextos de cambio. Este proceso permite a los docentes navegar entre la continuidad y la innovación, preservando su autonomía profesional mientras responden a las nuevas políticas y demandas institucionales.

La investigación de Aderet-German et al. (2021) resalta que la identidad profesional docente se construye en interacción con los procesos de reforma, donde los roles de liderazgo pedagógico desempeñan un papel fundamental en la articulación y promoción de dichas reformas. Estos roles facilitan la conexión entre los objetivos de las reformas y las prácticas docentes, reforzando tanto la capacidad profesional como el impacto de las iniciativas educativas.

Sin el enfoque anterior, muchos cambios corren el riesgo de ser adoptados de manera superficial, lo que resulta en modificaciones circunscritas a las estructuras y al lenguaje, sin provocar un impacto real en las prácticas educativas. Este tipo de adopción no promueve una reflexión profunda ni genera un aprendizaje sostenido en el tiempo. En contraposición, el cambio educativo requiere un enfoque integral que aborde tanto la construcción de significados compartidos como el desarrollo de capacidades dentro de la comunidad educativa. En tal propósito, además de los esfuerzos individuales, es fundamental la colaboración y el entendimiento colectivo. En consecuencia, cualquier reforma educativa genuina debe considerar todos los aspectos del sistema educativo: el currículo, los métodos de enseñanza, las prácticas de evaluación y las estructuras organizativas (Fullan, 2007; Luttenberg et al., 2013).

Ignorar la naturaleza multidimensional del cambio conlleva la aceptación de innovaciones no comprendidas del todo, la implementación selectiva de ciertos componentes y el descuido de aspectos fundamentales. Por ello, resulta esencial prestar atención a la dimensión subjetiva del cambio, reconociendo cómo cada individuo experimenta el proceso de transformación, ya que las respuestas de las personas están influenciadas por sus propias realidades y experiencias, más que por una perspectiva general.

Como lo indica Vähäsantanen (2015), la agencia profesional de los docentes está intrínsecamente relacionada con su identidad profesional y su capacidad para negociar significados en contextos de cambio. Este enfoque centrado en la agencia permite a los docentes desempeñar un rol activo en

la cocreación de prácticas educativas transformadoras. Ciertamente, la acción colectiva produce fenómenos sociales, leyes y políticas que se consideran realidades objetivas, pero que a menudo reflejan las concepciones subjetivas de quienes las crean. De ahí que sea relevante cuestionar quién define la realidad y comprender tanto las perspectivas subjetivas como objetivas del cambio.

Al intentar generarlo, las personas tienden a centrarse en aspectos visibles, como las reglas o la estructura de una institución. Sin embargo, los elementos subyacentes, como las creencias profundas de las personas, suelen ser ignorados. Estos elementos ocultos son vitales y, si no se transforman, es probable que los esfuerzos por mejorar fracasen (Aziz, 2018).

Significado compartido y el cambio educativo

La conceptualización de cambio educativo resulta determinante para comprender las tensiones entre la autonomía docente y la evaluación de la calidad, ya que la implementación de reformas y nuevas políticas impacta directamente la práctica pedagógica. Según Fullan (2015), el éxito del cambio no depende solo de la adopción de nuevas ideas, sino de la capacidad de las instituciones y los docentes para desarrollar un significado compartido y comprender cómo estas reformas se integran en el contexto real. La introducción de políticas centradas en resultados de aprendizaje, como las observadas en Colombia con el Decreto 1330 de 2019, implica una redefinición de las prácticas docentes y la relación entre los actores educativos y las expectativas institucionales. Sin una comprensión colectiva del propósito y los mecanismos de las reformas, se corre el riesgo de generar resistencia y aplicar cambios sin haberlos entendido. Por lo tanto, es fundamental explorar cómo los significados compartidos y la búsqueda de coherencia influyen en el equilibrio entre la autonomía profesional y la estandarización exigida por los procesos de evaluación de calidad.

El problema del significado en el cambio educativo se refiere a cómo las personas involucradas pueden llegar a comprender qué se debe modificar y cuál es la mejor manera de hacerlo. “Las soluciones efectivas surgen del desarrollo de un significado compartido, donde la conexión entre el significado y la acción individual y colectiva en las situaciones cotidianas determina si el cambio se mantiene o fracasa” (Fullan, 2007, p. 24).

Fullan (2007) igualmente subraya que el cambio educativo no es solo un proceso técnico, sino también social, lo que implica que las soluciones deben construirse a partir del entendimiento y la colaboración compartida. El cambio significativo no puede lograrse únicamente a través de esfuerzos individuales; requiere de acciones colectivas y de una comprensión común del propósito del cambio. Asimismo, es fundamental considerar el contexto y la cultura del sistema educativo, evaluando y adaptando continuamente las estrategias para garantizar su efectividad.

Además, un cambio profundo necesita no solo una comprensión compartida entre todas las partes interesadas, sino también una apreciación de cómo cada persona experimenta e interpreta personalmente el proceso de transformación. El significado subjetivo del cambio se considera esencial para promover un cambio educativo que sea duradero y exitoso.

Los significados actúan como un puente entre la acción individual y la acción colectiva. La comprensión y el compromiso compartidos entre todas las partes involucradas —incluyendo formuladores de políticas, educadores, padres y estudiantes— aseguran que cada uno comprenda claramente los

objetivos, beneficios y desafíos del cambio. Este entendimiento común es importante para garantizar una comunicación efectiva y promover la colaboración, así como facilitar una toma de decisiones coherente y alineada con las metas educativas, a partir de estructuras y procesos que faciliten la interacción.

La construcción de significados es un proceso de búsqueda mediante la acción reflexiva, que requiere la presencia de estímulos, como nuevas experiencias que proporcionan algo en qué pensar. “Para asegurar nuevas creencias y expectativas más altas, las personas primero necesitan nuevas experiencias que las lleven a creencias diferentes” (Fullan, 2007, p. 58). Al respecto, los docentes usan diferentes formas de búsqueda de significado para construir una relación viable entre su propio marco de referencia y los marcos de referencia percibidos a través de las reformas (Luttenberg et al., 2013).

Luttenberg et al. (2013) realizaron un estudio de caso cualitativo en una escuela de los Países Bajos para investigar cómo los docentes buscan significado durante reformas educativas. El objetivo fue explorar la interacción entre los marcos de referencia de los docentes y las demandas de las políticas, analizando cómo construyen coherencia entre su práctica y las expectativas externas. A lo largo de 14 años, se estudiaron las respuestas de cuatro docentes, las cuales evidenciaron que la búsqueda de significado es un proceso activo de reinterpretación y adaptación que depende tanto de las demandas externas como del conocimiento y la autonomía percibida por los docentes. El estudio distingue cuatro formas de búsqueda de significado: asimilación, acomodación, tolerancia y distanciamiento:

- a) La asimilación es la adaptación del marco de referencia percibido de una reforma para que encaje en el propio marco de referencia, el cual predomina.
- b) La acomodación es la adaptación del propio marco de referencia para encajar en el marco de referencia percibido de la reforma, el cual predomina.
- c) La tolerancia es aceptar el marco de referencia percibido de la reforma, además del propio marco de referencia o a costa de él.
- d) El distanciamiento es el rechazo de un marco de referencia percibido de la reforma, en favor del propio marco de referencia.

Ahora bien, para poner en marcha el cambio educativo se requiere de liderazgo interno de calidad. Los líderes exitosos conectan con la realidad de las personas, están abiertos a la realidad de los demás y cultivan pensadores independientes antes que discípulos dependientes. De igual forma, alimentan la motivación. Requieren de un compromiso profundo con el equipo de trabajo para explorar, refinar y mejorar, a la vez que influyen positivamente en las emociones mediante empatía con los profesores en momentos difíciles, con dignidad y respeto hacia las personas (Schein, 2010; Scott, 2013). “El éxito no se trata solo de tener razón; se trata de involucrar a diversos individuos y grupos que probablemente tengan muchas versiones sobre lo que está bien y lo que está mal” (Fullan, 2007, p. 55).

Institucionalización de los procesos de evaluación

El uso de los datos de evaluación de los estudiantes con el fin de evaluar a su vez la calidad de los programas educativos supone definir lineamientos y procesos institucionales que permitan la recolección y análisis de dichos datos, generados por los profesores cuando evalúan a los estudiantes. Estos procesos, el autor Borch (2020) los denomina procesos de institucionalización de la evaluación. Las evaluaciones de los estudiantes pueden operar como “objetos de frontera” que reflejan diferentes perspectivas y problemas en las instituciones. Aunque tienen el potencial de guiar mejoras pedagógicas, también pueden generar tensiones debido a gestiones discordantes entre objetivos administrativos y académicos (Weenink et al., 2024).

La evaluación, como un fenómeno institucional, supone una forma de pensar sobre la vida social y las actividades humanas, donde las acciones y decisiones se dan dentro de un marco institucional. Los actores de una organización hacen lo que consideren apropiado dentro del contexto organizacional y en relación con su función, influenciados por las culturas y normas establecidas (Borch, 2020).

Sin embargo, este planteamiento puede que necesite más ponderación. Por ejemplo, en un estudio a pequeña escala en una institución se analizaron las tensiones entre las necesidades de evaluación institucional y las prácticas de evaluación individuales. Los resultados indican que, para el personal de la institución, la actividad evaluativa es en gran medida autónoma y autodirigida, en lugar de seguir la política institucional (Bamber y Anderson, 2012).

El estudio de Bamber y Anderson (2012), realizado en una universidad del Reino Unido, profundizó en las tensiones entre las políticas de evaluación institucional y las prácticas individuales de los docentes. Utilizando una encuesta aplicada a aproximadamente el 25 % del personal académico, se evidenció que las prácticas evaluativas eran mayormente autónomas y centradas en la reflexión personal, más que en el estricto cumplimiento de las políticas institucionales. Los docentes valoraron enfoques de evaluación colaborativos y menos burocráticos, lo que destacó una brecha significativa entre las políticas centralizadas y la práctica cotidiana. Estos hallazgos subrayaron la necesidad de establecer marcos más flexibles que permitan integrar la autonomía docente con las metas institucionales, fomentando un equilibrio entre la reflexión individual y los requisitos de evaluación formal.

Los documentos de evaluación, como guías y reportes, también desempeñan un papel activo en la configuración de las prácticas evaluativas, actuando como “agentes textuales” que influyen en la manera en que las instituciones entienden y llevan a cabo la evaluación. Sin embargo, estas prácticas suelen centrarse más en cumplir con requerimientos administrativos que en la mejora efectiva de la enseñanza (Borch et al., 2022).

Por otro lado, las ideas viajan y deben traducirse a los contextos locales, como lo son, en específico para este estudio, los requerimientos normativos establecidos en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en Colombia. Los actores que participan en la evaluación de los estudiantes se consideran traductores de la evaluación y su competencia traductora afecta a las traducciones. Las mismas pueden hacerse de tres modos: reproductor, modificador y radical, cada uno de los cuales caracterizado por reglas específicas (Borch, 2020; Bamber y Anderson, 2012), según fue referido antes, al hablar de los tres enfoques para abordar los procesos de institucionalización de la evaluación.

Por otro lado, Moya et al. (2019) subrayan que, para superar estas tensiones, las instituciones deben desarrollar marcos de evaluación robustos pero flexibles que permitan una adaptación a contextos específicos y se alineen con las metas estratégicas de las universidades. Estos marcos deben incluir indicadores que integren tanto el impacto educativo como los valores compartidos por los docentes.

La autonomía docente y los procesos de evaluación de los aprendizajes

Hargreaves (1994) identifica cuatro dilemas en la reestructuración escolar: la visión frente a la voz, los mandatos de imposición frente a los menús de elección, la confianza en las personas frente a la confianza en los procesos y el cambio estructural frente al cambio cultural.

En el dilema “la visión frente a la voz” identificado por Hargreaves (1994) en el contexto de la reestructuración escolar, se destaca una tensión fundamental entre la dirección y el liderazgo proporcionados por los administradores y directores de las escuelas (la “visión”) y las perspectivas y contribuciones de los docentes y otros grupos de interés (la “voz”). Aquí se manifiesta la visión directiva vs. contribuciones docentes, con una tensión inherente de la visión a menudo unidireccional impuesta por los líderes escolares frente a las contribuciones y perspectivas diversas de los docentes. Igualmente, hay supresión de voces, es decir, la imposición de una visión sin considerar adecuadamente las aportaciones de los docentes puede llevar a la supresión de sus voces y minimizar su impacto en el proceso educativo. Esta tensión resalta la necesidad de una autonomía pedagógica que permita a los docentes adaptar los lineamientos generales a sus contextos particulares, fortaleciendo su papel como agentes transformadores en lugar de simples ejecutores de políticas externas (Casanova, 2021).

En el dilema “los mandatos de imposición frente a los menús de elección” explorado por Hargreaves (1994), se aborda la tensión entre las políticas educativas prescriptivas y la autonomía de los profesores en la selección de métodos pedagógicos. Estudios como los de Lockton et al. (2020) evidencian que en entornos con alta presión por rendimiento, los docentes tienden a percibir las políticas impuestas como burocráticas y desconectadas de sus necesidades pedagógicas, por lo que limitan su capacidad para implementar cambios significativos en el aula. El dilema relativo a “los mandatos de imposición frente a los menús de elección” enfatiza la importancia de equilibrar las políticas educativas prescriptivas con la autonomía y el juicio profesional de los docentes.

En el dilema “la confianza en las personas frente a la confianza en los procesos” propuesto por Hargreaves (1994), se aborda la importancia de la confianza en las dinámicas de cambio educativo, especialmente en el contexto de la transición a la posmodernidad. Según Day (2019), la confianza en los procesos debe complementarse con un enfoque en las relaciones interpersonales y la empatía, donde se promueva una cultura de colaboración que fomente la reflexión crítica y la mejora continua entre los docentes. Este dilema examina cómo la confianza puede estar basada en las relaciones personales o en los sistemas y procesos establecidos, y cómo cada enfoque afecta a la organización y la eficacia de las instituciones educativas. El dilema de “la confianza en las personas frente a la confianza en los procesos” resalta la complejidad y la importancia de la confianza en el ámbito educativo, especialmente en un entorno posmoderno que valora la adaptabilidad y el empoderamiento. La transición hacia un enfoque equilibrado que valore tanto la confianza personal como la confianza en los procesos y sistemas es decisiva para responder a los desafíos educativos actuales.

El dilema “cambio estructural frente al cambio cultural” en la educación destaca la tensión entre modificar las estructuras organizativas, como los planes de estudio y los sistemas de evaluación, y cambiar la cultura escolar, que incluye aspectos como las relaciones entre docentes y la ética de trabajo colaborativo. El dilema entre el cambio estructural y el cambio cultural en la educación subraya la necesidad de un enfoque equilibrado que reconozca la interdependencia entre la estructura organizativa y la cultura escolar. Mientras que los cambios estructurales pueden ofrecer un marco para la innovación y la mejora, el cambio cultural fomenta un entorno colaborativo y empoderado que puede sostener y potenciar esos cambios.

Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia

Con el fin de fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional aprobó en julio de 2019 el Decreto 1330, que define las condiciones de calidad necesarias para la oferta de programas académicos. La obtención del registro calificado es un requisito obligatorio para que las instituciones puedan ofrecer programas de educación superior e implica demostrar el cumplimiento de dichas condiciones. Este registro calificado se formaliza a través de un acto administrativo por el cual el Ministerio de Educación Nacional autoriza la oferta del programa académico.

El Decreto 1330 de 2019 incorpora los resultados de aprendizaje como un factor clave en la cultura de autoevaluación de las instituciones de educación superior. Estos resultados deben estar alineados con el perfil de egreso definido para cada programa de educación superior, además de ser coherentes con las necesidades de una formación integral y con las dinámicas propias del aprendizaje a lo largo de la vida.

Mediante el Acuerdo 02 de julio de 2020, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) actualizó el modelo de acreditación de alta calidad para programas académicos e instituciones, armonizando los procesos de acreditación con los de registro calificado establecidos en el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional. En Colombia, la acreditación de alta calidad para programas e instituciones de educación superior es un proceso voluntario, coordinado y supervisado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), responsable de la planificación, asesoría y recomendación en estos procesos. El acuerdo también estableció factores, características y aspectos que deben evaluarse durante los procesos de autoevaluación y evaluación externa de programas e instituciones.

Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, orientado a la interpretación y comprensión directa de los fenómenos observados en el contexto de la educación superior en Colombia, con interés de explorar los significados y experiencias de los participantes en profundidad (Merriam, 2009). El diseño elegido es el de estudio de caso, que permite analizar las características y prácticas de evaluación de resultados de aprendizaje en una institución de educación superior con programas en el área de la ingeniería (Stake, 1998). Esta estrategia metodológica facilita la recopilación de datos contextuales y ricos, enfocada en cómo profesores y directivos académicos interpretan y aplican

la normativa relacionada con la evaluación de los aprendizajes, así como las tensiones emergentes entre la autonomía docente y las políticas institucionales (Yin, 2009).

La selección de la entidad se hizo bajo criterios de representatividad y diversidad, para capturar diferentes perspectivas y prácticas evaluativas (Merriam, 2009). Este enfoque permite estudiar la complejidad de los procesos evaluativos y su influencia en la autonomía docente, al igual que posibilita explorar las dinámicas de adaptación y las interpretaciones individuales dentro de las exigencias del marco regulador actual (Fullan, 2007).

Técnicas: Entrevista y grupo focal

La entrevista con la decana de la facultad se llevó a cabo mediante un formato semiestructurado, lo que permitió un equilibrio entre la consistencia de las preguntas guías y la flexibilidad para profundizar en temas emergentes de interés. Esta técnica se realizó de forma virtual a través de plataformas tecnológicas, con una duración aproximada de una hora. La entrevista fue grabada en video con el consentimiento de la participante, de modo que se garantizaron la integridad y la precisión de la información para su posterior transcripción y análisis. La elección de la entrevista semiestructurada se justificó por su capacidad para capturar perspectivas detalladas y contextuales, lo cual hizo posible explorar en profundidad las interpretaciones y experiencias de la decana en relación con las tensiones entre la autonomía docente y las políticas de evaluación. Esta técnica resultó pertinente para el logro de los objetivos del estudio, ya que proporcionó datos provechosos y matizados que facilitaron el análisis cualitativo y el entendimiento de las dinámicas institucionales en el contexto educativo.

El grupo focal en este estudio estuvo compuesto por 17 profesores de una institución pública de educación superior de Colombia, con perfiles académicos y experiencias profesionales variadas. Los participantes incluyeron ingenieros mecánicos, industriales y metalúrgicos, licenciados en educación, física y matemáticas, así como administradores de empresas. La experiencia laboral de los docentes osciló entre los 6 meses y los 30 años, lo cual proporcionó una perspectiva amplia y diversa sobre la práctica educativa y las políticas de evaluación. Esta heterogeneidad en términos de formación académica y antigüedad en la institución permitió un análisis enriquecedor de las tensiones y desafíos relacionados con la autonomía docente y la implementación de prácticas de evaluación. La composición del grupo favoreció la discusión reflexiva y profunda, destacando tanto las coincidencias como las diferencias en las experiencias y percepciones de los profesores sobre la evaluación educativa (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

El grupo focal establecido para este estudio se estructuró en cinco tipos de preguntas que facilitaron la discusión y la exploración profunda de las experiencias y percepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en la educación superior. La secuencia de preguntas incluyó una sesión de apertura para familiarizar a los participantes, preguntas introductorias y de transición para profundizar en el tema, preguntas clave para abordar las cuestiones más críticas y preguntas de cierre para recoger las ideas finales (Mella, 2000). En la tabla 1 se muestra cuáles fueron estas en cada parte del desarrollo del grupo focal.

Tabla 1. Preguntas utilizadas para la entrevista y grupo focal

	Apertura	Introductoria	Transición	Clave	Término
OE1	¿Podría compartir con el grupo su nombre y rol en la institución?	¿Cómo ha sido el proceso de implementación para la formulación y evaluación de los resultados de aprendizaje en su institución, en consonancia con lo establecido en el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 del CESU?			Presentar síntesis de las ideas principales, solicitar quitar y/o adicionar.
OE2			¿Qué cambios o ajustes ha realizado en su enfoque de enseñanza y evaluación a medida que ha trabajado en la implementación de resultados de aprendizaje?	¿Qué emociones y/o sentimientos le genera el proceso de implementación de los lineamientos institucionales para la definición y evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes?	Presentar síntesis de las ideas principales, solicitar quitar y/o adicionar.
OE3			¿Qué ventajas o beneficios considera que aporta la formulación y evaluación de resultados de aprendizaje tanto para los estudiantes como para su desarrollo profesional como docente?	¿Qué desafíos o dificultades ha experimentado al implementar la evaluación de resultados de aprendizaje y cómo los ha abordado?	¿En qué medida cree que las nuevas normativas de aseguramiento de la calidad reflejan una mejora en la educación superior y en qué medida siente que son una carga adicional para los docentes?

Nota. Las preguntas de la fila número uno se dirigen a encontrar la respuesta al OE1, las preguntas de la segunda fila a encontrar la respuesta al OE2 y las preguntas de la tercera fila al OE3.

La moderación del grupo focal se realizó bajo un enfoque flexible y adaptativo, donde el facilitador inicialmente asumió un rol pasivo, lo cual permitió que los participantes discutieran entre ellos. A medida que la discusión avanzaba, el moderador asumió un rol más intervencionista, orientando el debate y alentando a los participantes a profundizar en sus respuestas, aclarar inconsistencias y contribuir con perspectivas variadas. El objetivo fue fomentar un ambiente cómodo y colaborativo que incentivara la libre expresión de ideas y experiencias, con especial atención a las dinámicas

grupales que pudieran limitar la participación de algunos miembros (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017; Kitzinger, 1995).

Análisis de los datos

El análisis de los datos obtenidos en el grupo focal se realizó siguiendo los principios del análisis cualitativo de autoinforme, es decir, a través de un proceso de codificación y categorización que permitiera identificar temas recurrentes y patrones dentro de las narrativas de los participantes (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). En este análisis se distinguió entre el consenso grupal y las opiniones individuales, resaltando especialmente aquellas perspectivas que no coincidían con la mayoría, lo cual contribuyó a una visión integral de las tensiones estudiadas. Se utilizó un “árbol categorial” inicial basado en las preguntas del grupo, que fue ampliado durante el proceso de codificación para enriquecer el análisis con las categorías emergentes y las diferencias entre los participantes (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017).

Para el análisis de datos se construyó un árbol de dimensiones y categorías, a partir de las preguntas de investigación y los marcos teóricos relacionados con la autonomía docente y la evaluación educativa. Este árbol incluyó dimensiones clave como “autonomía en la práctica docente”, “tensiones en la evaluación institucional”, “percepciones sobre políticas de evaluación” y “estrategias de adaptación”.

La codificación se llevó a cabo en dos fases: una codificación inicial abierta, en la que se identificaron fragmentos de datos relevantes y se asignaron códigos descriptivos, y una codificación axial, que permitió agrupar y relacionar estos códigos en categorías más amplias. Para asegurar la consistencia y la organización de los datos, se empleó el software Atlas.ti, que facilitó la gestión y el análisis de grandes volúmenes de texto, para conseguir visualizar relaciones y patrones entre las categorías emergentes.

Este proceso de codificación fue iterativo y reflexivo, como vía para asegurar que los códigos y las categorías se ajustaran a las evidencias proporcionadas por los participantes y que se pudieran realizar ajustes conforme avanzaba el análisis.

Resultados

Análisis de la perspectiva institucional: resultados de la entrevista

Este apartado se centra en el análisis de la perspectiva institucional respecto al proceso de implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad en la educación superior, con énfasis en la formulación y evaluación de los resultados de aprendizaje. La información se deriva de la entrevista realizada con la decana de la Facultad de Ingeniería de una institución de educación superior pública, quien describió detalladamente cómo se ha llevado a cabo este proceso en la institución y cuáles han sido las principales dificultades y aprendizajes desde la visión de la gestión académica.

Lineamientos institucionales y proceso de implementación

Según lo manifestado por la decana de la Facultad de Ingeniería en la entrevista, desde la promulgación del Decreto 1330 de 2019, la institución ha realizado un proceso de adaptación complejo, que

implicó la necesidad de articular sus lineamientos curriculares previos, basados en competencias, con el enfoque de resultados de aprendizaje (RA). El proceso comenzó en el 2021, con la creación de un documento orientador que definía la estructura de los resultados de aprendizaje y continuó en 2022, con la formulación de lineamientos académicos y curriculares más detallados.

Desde el principio, sabíamos que el cambio iba a ser gradual. Era necesario establecer lineamientos claros y ayudar a los docentes a entender que los resultados de aprendizaje no eran solo un requisito, sino una forma de mejorar la calidad de la enseñanza (Decana, 5 de septiembre, 2024).

Estos lineamientos establecieron un enfoque que combinaba competencias y resultados de aprendizaje, reconociendo la importancia de ambos elementos para evaluar los avances académicos de los estudiantes.

La decana explicó que los resultados de aprendizaje se desarrollaron en dos niveles: primero, a nivel de programa, y luego, a nivel de curso. En cada programa, los resultados de aprendizaje se formularon alineados con los perfiles de egreso y las competencias ocupacionales. Posteriormente, se establecieron los resultados de aprendizaje de curso, los cuales fueron incluidos en los *syllabus*. Esto implicó incorporar bibliografía actualizada y buscar la coherencia con las áreas académicas correspondientes.

Estructura de gobernanza y gestión del cambio

La entrevistada también señaló que la implementación de los resultados de aprendizaje en la institución se estructuró a través de un sistema de gobernanza, con los coordinadores de las áreas académicas en un papel crucial.

Cada coordinador tuvo un papel fundamental en convocar a los profesores, generar debates y llegar a consensos sobre los resultados de aprendizaje. Sin embargo, no todos los profesores estuvieron de acuerdo; algunos cuestionaron la utilidad de los cambios y su impacto real en el aula (Decana, 5 de septiembre, 2024).

La institución cuenta con diez áreas académicas, cada una con un coordinador encargado de reunir a los profesores para llegar a consenso sobre los resultados de aprendizaje de curso. El proceso no estuvo exento de desafíos debido a las diferentes perspectivas de los profesores.

Una dificultad importante ha sido la capacitación de los profesores para comprender y aplicar el enfoque de resultados de aprendizaje. Algunos profesores han mostrado resistencia al cambio, especialmente aquellos con mayor experiencia, quienes tienden a ver el RA como un requisito documental más, sin apropiarse de su propósito pedagógico. En muchos casos, la evaluación sigue siendo tradicional, sin una integración consciente de los nuevos lineamientos.

Impacto del proceso en la evaluación y la enseñanza

En cuanto al impacto de la implementación, la decana destacó la necesidad de repensar la forma de valorar el aprendizaje de los estudiantes. Aunque inicialmente se planteó una evaluación cualitativa, la dificultad para encontrar una herramienta adecuada llevó a la institución a optar por la medición cuantitativa basada en las calificaciones de los estudiantes.

Esta situación ha generado un dilema sobre la representatividad de las notas en la evaluación del aprendizaje real, ya que la estructura de cortes evaluativos (35-35-30) puede influir en el compromiso de los estudiantes con la evaluación final y afectar la calidad de los datos obtenidos. Para enfrentarla, se está desarrollando una herramienta que articule los resultados de aprendizaje con las estrategias de evaluación y las calificaciones de los estudiantes. Se espera que esta herramienta proporcione una mejor visión de las oportunidades de mejora y, eventualmente, conduzca a un proceso de mejora continua.

Reflexión institucional y retos pendientes

La decana enfatizó que la implementación de los resultados de aprendizaje ha sido un proceso de constante adaptación. A nivel institucional, el enfoque en los RA ha ayudado a reflexionar sobre los perfiles de egreso y la alineación de las competencias con los estándares internacionales, un paso positivo hacia la mejora de la calidad educativa y la internacionalización de los programas.

Aún queda mucho por hacer para que todos los profesores se apropien de este enfoque y lo integren en sus prácticas de manera genuina. No queremos que sea solo un cumplimiento administrativo, sino que entiendan su verdadero valor pedagógico (Decana, 5 de septiembre, 2024).

Entre los retos pendientes, destaca la necesidad de una mayor apropiación del enfoque por parte de los profesores, la creación de estrategias de evaluación coherentes con el aprendizaje real de los estudiantes y la búsqueda de formas de medir cualitativamente el impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Análisis de la perspectiva docente: resultados del grupo focal

En este apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el grupo focal realizado con los docentes de una institución de educación superior, en el cual se exploraron sus percepciones sobre el proceso de implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad. La discusión se centró en identificar experiencias, aspectos positivos y desafíos que han enfrentado los docentes en la adopción de estos lineamientos.

Experiencia de los docentes en la implementación

Los profesores destacaron que el proceso de implementación de los resultados de aprendizaje comenzó con sesiones de capacitación, orientadas a explicar los nuevos lineamientos y su incorporación en la práctica educativa. Sin embargo, los docentes mencionaron diferencias significativas en la forma en que vivieron el proceso, dependiendo del tipo de vinculación que tenían con la institución (Docentes 5, 10, 13 y 18, 2024).

Los profesores de planta pudieron recibir la formación completa, pero los de hora cátedra, como yo, entramos después y nos tocó ir aprendiendo de manera más informal, preguntando a colegas (Docente 5, 12 de septiembre, 2024).

Los profesores de planta y medio tiempo pudieron participar en capacitaciones y talleres de actualización, mientras que los docentes de hora cátedra se integraron después, al recibir la

información de manera indirecta, lo cual generó una diferencia en el nivel de apropiación del enfoque de resultados de aprendizaje.

Percepción sobre los aspectos positivos de la implementación

Uno de los principales aspectos positivos mencionados por los docentes fue la integración y articulación de los objetivos formativos con los perfiles de egreso, gracias a la formulación de los resultados de aprendizaje. Los participantes señalaron que esta estrategia ha permitido a los estudiantes vincular de manera más clara los conocimientos teóricos con su aplicación práctica, de modo que se fomenta un aprendizaje más significativo. Además, el uso de proyectos integradores como herramienta de evaluación se destacó como un avance en la consolidación del aprendizaje, al involucrar múltiples asignaturas y desarrollar competencias transversales, como el trabajo en equipo y el liderazgo (Docentes 7, 9, 12 y 13, 2024).

Cuando trabajamos en proyectos integradores, los estudiantes realmente ven la conexión entre lo que aprenden y lo que necesitan para el mundo laboral. Nos ha permitido fortalecer el aprendizaje práctico y la colaboración entre asignaturas (Docente 9, 12 de septiembre, 2024).

También se resaltó que los proyectos integradores permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales y esto mejora su preparación para enfrentar los retos laborales. Los docentes afirmaron que, al conectar las asignaturas con el perfil de egreso los estudiantes comprenden mejor el propósito de su formación y la manera en que los conocimientos adquiridos les servirán en su vida profesional.

Dificultades y desafíos encontrados en la implementación

A pesar de los avances, los docentes también expresaron diversas dificultades en el proceso de implementación. Una de las principales fue la falta de participación y articulación de todos los docentes en las fases de capacitación, especialmente aquellos vinculados por hora cátedra. Esta situación ha generado desigualdad en la apropiación de los nuevos lineamientos, lo cual afecta la calidad de la implementación de los resultados de aprendizaje (Docentes 5, 10, 13 y 18, 2024).

Otra dificultad mencionada fue la resistencia al cambio, especialmente entre aquellos profesores con mayor antigüedad, quienes perciben la evaluación de los resultados de aprendizaje como una carga administrativa adicional, lo cual disminuye su motivación.

A veces sentimos que es solo más papeleo y eso quita tiempo para pensar en nuevas formas de enseñar. Los profesores más veteranos, especialmente, lo ven como una carga extra (Docente 13, 12 de septiembre, 2024).

Además, la implementación de proyectos integradores, aunque beneficiosa, ha resultado un desafío logístico y académico. Los docentes indicaron que los estudiantes a menudo enfrentan dificultades para dedicar tiempo suficiente a estos proyectos y algunos buscan cumplir con el mínimo requerido, en lugar de comprometerse completamente con la experiencia (Docentes 9, 13 y 14, 2024).

Muchos de nuestros estudiantes tienen trabajos y no pueden dedicar tanto tiempo a los proyectos. Cumplen, pero es evidente que no pueden comprometerse del todo (Docente 13, 12 de septiembre, 2024).

En términos metodológicos, los docentes señalaron que medir el impacto de los resultados de aprendizaje sigue siendo complejo. El enfoque cuantitativo aplicado a la evaluación de resultados a veces no refleja el verdadero aprendizaje de los estudiantes, especialmente en términos de habilidades y competencias adquiridas.

Emociones y percepciones del proceso de cambio

Durante el grupo focal, los profesores describieron el estrés que sintieron mientras adaptaban sus métodos de enseñanza y evaluación a los nuevos lineamientos. Además, algunos manifestaron que el uso de nuevas tecnologías en el aula, como las pantallas interactivas, a veces representa un obstáculo, ya que puede dificultar el control sobre el desarrollo de las clases (Docentes 9, 11 y 13, 2024).

El proceso nos ha generado bastante ansiedad, especialmente por la carga que implica adaptar las evaluaciones. Pero es satisfactorio ver que los estudiantes comprenden y aplican lo aprendido cuando el esfuerzo vale la pena (Docente 9, 12 de septiembre, 2024)

De todos modos, hubo también expresiones de satisfacción, especialmente cuando los docentes percibían que los estudiantes estaban comprendiendo y aplicando de manera efectiva los conceptos aprendidos. Este sentimiento se destacó como un motivador importante para continuar con el esfuerzo de implementar los resultados de aprendizaje (Grupo focal, Docentes 7, 9 y 13, 2024).

Análisis comparativo de perspectivas

En este apartado se presenta el análisis comparativo entre la perspectiva institucional, representada por la decana de la Facultad de Ingeniería, y la perspectiva docente, recopilada a través del grupo focal con los profesores de la institución. Este análisis tiene como objetivo identificar los factores que generan tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en el proceso de implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad, con enfoque en la evaluación de los resultados de aprendizaje.

Perspectiva institucional: visión y proceso de implementación

Desde la perspectiva institucional se destacó la importancia de alinear los programas académicos con la normativa de aseguramiento de la calidad, específicamente respecto a los resultados de aprendizaje. La implementación se llevó a cabo con un enfoque estructurado, comenzando por la capacitación y orientación a los docentes sobre los nuevos lineamientos, y continuando con la revisión y actualización de los sílabos y perfiles de egreso. La visión institucional enfatizó la necesidad de incluir coordinadores de áreas académicas, para asegurar la coherencia entre los resultados de aprendizaje de cada asignatura y el perfil de egreso del programa.

Perspectiva docente: experiencias, aspectos positivos y dificultades

La perspectiva docente, obtenida a través del grupo focal, reflejó una visión variada respecto al proceso de implementación. Los docentes destacaron algunos aspectos positivos, como la claridad que aportan los resultados de aprendizaje al conectar los objetivos de las asignaturas con los perfiles de egreso. También valoraron el enfoque en proyectos integradores, que permiten a los estudiantes

aplicar sus conocimientos en contextos reales, fortaleciendo competencias transversales como el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Sin embargo, los profesores señalaron la falta de participación de todos los docentes en las capacitaciones, particularmente de los profesores vinculados por hora cátedra. Esta situación ha generado una percepción de disparidad en la apropiación del enfoque de resultados de aprendizaje, lo cual se traduce en diferencias en la calidad de la enseñanza y la evaluación.

A lo anterior se suma la carga administrativa adicional y la percepción de una autonomía limitada para diseñar estrategias de enseñanza y adaptar sus prácticas a las necesidades específicas de los estudiantes.

Discusiones y conclusiones

El análisis comparativo entre las perspectivas institucional y docente revela varios factores que generan tensiones en el proceso de implementación de la normativa de aseguramiento de la calidad:

Un factor importante de tensión identificado es la percepción de imposición de los lineamientos institucionales. Mientras la gestión institucional busca unificar criterios y asegurar la calidad a través de directrices claras, muchos docentes sienten que estas directrices limitan su capacidad para decidir cómo enseñar y evaluar. Este hallazgo coincide con lo señalado por Hargreaves (1994), quien discute que el equilibrio entre las imposiciones y las opciones autónomas es fundamental para evitar la percepción de control excesivo y promover un entorno de enseñanza participativo y adaptativo. La implementación de los resultados de aprendizaje ha sido percibida como un mandato, lo cual ha afectado la motivación y el sentido de propiedad que los docentes tienen sobre sus prácticas pedagógicas. Peck et al. (2010) resaltan que la percepción de políticas impuestas sin consulta genera resistencia y desmotivación, un fenómeno que se evidenció en este estudio a través de las opiniones de los docentes.

La perspectiva institucional se enfoca en la creación de procesos y estructuras que permitan evaluar la calidad educativa, como la estandarización de los resultados de aprendizaje y la evaluación por medio de proyectos integradores. Sin embargo, los docentes señalaron que esta estructura no siempre tiene en cuenta su experiencia y conocimientos sobre la realidad de los estudiantes. Este dilema, también explorado por Hargreaves (1994), refleja la importancia de equilibrar la confianza en las capacidades de los docentes y en los procesos estandarizados. La literatura de Biesta (2009) también respalda esta idea, sugiriendo que un enfoque excesivo en la medición y estandarización puede eclipsar otros objetivos educativos significativos, como la creatividad y el pensamiento crítico.

Existe, entonces, una tensión entre confiar en los docentes como profesionales capaces de adaptar sus métodos de enseñanza según el contexto de sus estudiantes, y confiar en procesos estandarizados que, si bien garantizan uniformidad, pueden no ser suficientemente flexibles para atender la diversidad del alumnado.

Desde la perspectiva institucional, la implementación de la normativa implica un cambio estructural significativo que requiere la adopción de nuevas herramientas y la modificación de *syllabus* y planes de estudio. Al respecto, los docentes manifestaron que este cambio estructural no ha venido

acompañado de un cambio cultural que apoye y facilite la transición. Fullan (2007) subraya que el cambio profundo necesita ser tanto estructural como cultural para garantizar su éxito. La ausencia de un cambio cultural que involucre a los docentes puede llevar a una adopción superficial de los nuevos lineamientos. La resistencia al cambio y la falta de un espacio para la participación activa de los docentes en la construcción de los nuevos lineamientos son señales de que se necesita fomentar un cambio cultural que promueva una mayor apropiación y sentido de pertenencia hacia las nuevas directrices.

Otro factor de tensión identificado es la disparidad en la formación y participación de los docentes en el proceso de implementación. Los profesores de planta y medio tiempo tuvieron acceso a capacitaciones, mientras que los profesores de hora cátedra recibieron la información de manera indirecta y con limitaciones. Este hallazgo es consistente con las observaciones de Luttenberg et al. (2013), quienes señalan que la búsqueda de significado en los procesos de cambio es clave para la integración exitosa de las políticas educativas.

Esta diferencia ha llevado a una implementación desigual del enfoque de resultados de aprendizaje que afecta la calidad de la enseñanza y crea una brecha entre las expectativas institucionales y las prácticas docentes reales.

El análisis de los datos revela que las tensiones entre la autonomía docente y la gestión institucional en la implementación de la normativa de aseguramiento de la calidad surgen principalmente de la forma en que ambas partes perciben y se adaptan al cambio. Los docentes utilizan diferentes estrategias de búsqueda de significado para integrar la normativa en su práctica, mientras que la institución ha aplicado distintos modos de traducción de los lineamientos nacionales, que van desde la reproducción literal hasta la modificación y, en algunos casos, intentos de cambios más radicales.

Estas tensiones sugieren que un enfoque más equilibrado y participativo podría facilitar una implementación más efectiva. La gestión institucional debe considerar las diversas formas en que los docentes buscan significado en su práctica, promoviendo un enfoque más contextualizado y menos prescriptivo. Las investigaciones de Avidov-Ungar y Arviv-Elyashiv (2018) indican que la participación activa de los docentes en las reformas promueve un mayor sentido de pertenencia y aceptación de los cambios. Por otro lado, se necesita fomentar un cambio cultural que acompañe al cambio estructural, para permitir que los docentes se sientan como parte activa en la construcción de las políticas y no meros ejecutores de estas.

El éxito de la implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad depende en gran medida de encontrar un equilibrio entre la necesidad de estandarización de la gestión institucional y la autonomía de los docentes para adaptar sus prácticas al contexto particular de sus estudiantes, promoviendo un ambiente de colaboración y sentido de pertenencia hacia los lineamientos institucionales y normativas nacionales. Este enfoque dual es esencial para garantizar que los esfuerzos de mejora educativa se traduzcan en un impacto real y duradero en las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Fullan, 2007; Biesta, 2009).

A partir de los hallazgos de este estudio, se recomienda que las instituciones de educación superior consideren la importancia de un enfoque más participativo en la implementación de normativas de

aseguramiento de la calidad. Involucrar a los docentes en la construcción de políticas y estrategias puede ayudar a reducir la percepción de imposición y aumentar la apropiación de las reformas. Además, es fundamental proporcionar oportunidades de formación equitativas para todos los docentes, independientemente de su tipo de vinculación, con el fin de asegurar una implementación homogénea de estas nuevas normativas.

Los límites de la presente investigación incluyen la focalización en una única institución, lo que restringe la generalización de los resultados. Sin embargo, los principios identificados pueden servir como punto de partida para estudios comparativos en otras instituciones con características similares. Se sugiere que futuras investigaciones amplíen el alcance a múltiples instituciones y consideren variables adicionales, como el impacto en el rendimiento académico de los estudiantes y la percepción de otros actores educativos, como los estudiantes mismos y los directivos.

La adaptación de estas ideas a otras instituciones de educación superior puede lograrse mediante la promoción de espacios de diálogo y la flexibilización de los procesos de implementación, de modo que se reconozcan las particularidades de cada contexto académico. La creación de redes de colaboración interinstitucional podría facilitar el compartir experiencias exitosas y el desarrollo de enfoques más integradores y efectivos en la gestión de políticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Aderet-German, Segal, A., & Vedder-Weiss, D. (2021). Leading teacher professional identity construction and school reform development: a reciprocal relationship. *Research Papers in Education*, 36(2), 129–151, <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633562>
- Avidov-Ungar, O., & Arviv-Elyashiv, R. (2018). Teacher perceptions of empowerment and promotion during reforms. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 155–170. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0002>
- Aziz, C. (2018). *Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar*. Nota técnica N° 3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Ball, S. (2008). The education debate: Policy and politics in the twenty-first century. *Policy Press*. <https://academic.oup.com/policy-press-scholarship-online/book/23129>
- Bamber, V., & Anderson, S. (2012). Evaluating learning and teaching: Institutional needs and individual practices. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.586459>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Borch, I. (2020). Lost in translation: From the university's quality assurance system to student evaluation practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(3), 231–244. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1818447>

- Borch, I., Sandvoll, R., & Risør, T. (2022). Student course evaluation documents: Constituting evaluation practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 169–182. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1899130>
- Casanova, M. (2021). Gestionar la Autonomía Pedagógica: Un Factor de Calidad Reconocido. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(2), 9–22. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.001>
- Coburn, C., Hill, H., & Spillane, J. (2016). Alignment and Accountability in Policy Design and Implementation: The Common Core State Standards and Implementation Research. *Educational Researcher*, 45(4), 243–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X16651080>
- Day, C. (2019). Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 501–506. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1651100>
- Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51–67. <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform* (Vol. 204). Centre for Strategic Education Melbourne. <http://theeta.org/wp-content/uploads/2011/11/eta-articles-110711.pdf>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense while steering through the fog: Principals' metaphors within a national reform implementation. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 105. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2942>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55–60.
- Hargreaves, A. (1994). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, 9(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0268093940090104>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Lockton, M., Weddle, H., & Datnow, A. (2020). When data don't drive: Teacher agency in data use efforts in low-performing schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 243–265. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1647442>
- Luttenberg, J., Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289–308. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.630746>

- Mausethagen, S., & Mølsted, C. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mella, O. (2000). *Grupos focales ("Focus groups"): Técnica de investigación cualitativa (Documento de Trabajo N° 3)*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). <https://apuntescomunicacionuagrm.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/orlando-mella-grupos-focales.pdf>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Moya, B., Turra, H., & Chalmers, D. (2019). Developing and implementing a robust and flexible framework for the evaluation and impact of educational development in higher education in Chile. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1555757>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Parker, G. (2015). Postmodernist perceptions of teacher professionalism: A critique. *The Curriculum Journal*, 26(3), 452–467. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.992920>
- Peck, C., Gallucci, C., & Sloan, T. (2010). Negotiating Implementation of High-Stakes Performance Assessment Policies in Teacher Education: From Compliance to Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 451–463. <https://doi.org/10.1177/0022487109354520>
- Salokangas, M., Wermke, W., & Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329–350. <https://doi.org/10.1177/1474904119868378>
- Sanabria, C. y Ramos, I. (Eds.). (2021). *Una mirada a los resultados de aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación (MEN)-Consejo Nacional de Acreditación (CNA)-Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES). https://ww2.ufps.edu.co/public/archivos/oferta_academica/a00ca7dc282007f8c767802321fc3761.pdf
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Scott, W. (2013). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities*. Sage publications.
- Siegel, H. (2004). High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment. *Theory and Research in Education*, 2(3), 219–233. <https://doi.org/10.1177/1477878504046515>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stollman, S., Meirink, J., Westenberg, M., & Van Driel, J. (2022). Teachers' learning and sense-making processes in the context of an innovation: a two year follow-up study. *Professional Development in Education*, 48(5), 718–733. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744683>

- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Weenink, K., Aarts, N., & Jacobs, S. (2024). Purposes and tensions in organising knowledge: trajectories of student evaluations in two research universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2314168>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.

Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Specific Educational b Support Needs (SEN)

Claribel Martínez¹

Carlos Arturo González Lara²

Recibido: 7 de octubre de 2024 | Revisado: 23 de octubre de 2024 | Aprobado: 10 de diciembre de 2024

Resumen

Las actitudes docentes son esenciales cuando se habla de inclusión educativa. Con ella se busca que todos los alumnos aprendan juntos, independientemente de su condición, lo cual no es posible sin la disposición y colaboración de los maestros/as. El presente artículo tiene como objetivo identificar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y para ello se planteó comparar las diferencias entre los centros estudiados con respecto a las referidas actitudes docentes. El estudio efectuado fue de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal y no experimental, con una muestra conformada por 64 docentes, 39 del Centro A y 25 del B, cuyos datos se obtuvieron a través de la aplicación del Cuestionario de Actitudes ante la Inclusión Educativa. Entre los resultados obtenidos en lo relativo a la actitud docente frente a la inclusión de estudiantes (NEAE), se encontró que la mayoría de los participantes de ambos centros educativos presenta un grado medio de actitud ante la inclusión, es decir que, en ellos, las creencias, las predisposiciones comportamentales, la autoconfianza y la resolución de necesidades individuales manifiestan aspectos neutros ni positivos ni negativos ante la inclusión.

Palabras clave: inclusión educativa, actitud docente, educación especial, docentes, necesidades específicas de apoyo educativo.

1 Máster en Psicología Escolar y orientadora del Centro Parroquial San Elías Profeta, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Para contactar a la autora: claribelmartinezheredia64@gmail.com

2 Máster en Psicodidáctica: Psicología y Educación de las Didácticas Específicas, Docente-investigador en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Para contactar al autor: carlos.gonzalez@isfodosu.edu.do

Abstract

Teaching attitudes are essential when talking about educational inclusion. The aim is that all students learn together, regardless of their condition. However, this is not possible without the willingness and collaboration of teachers. This article aims to identify teachers' attitudes towards the inclusion of students with Specific Educational Support Needs (SEN). To this end, the specific objectives were to identify behavioral attitudes, characterize cognitive attitudes, determine affective attitudes and identify the differences between the centers studied in teachers' aforementioned attitudes. The study's approach was quantitative, descriptive, cross-sectional, correlational and non-experimental, with a sample that consisted of the entire population, 64 teachers; 39 from the Center A and 25 from the Center B, and the data were obtained through the application of the Questionnaire of Attitudes towards Educational Inclusion. Among the results obtained, regarding teachers' attitudes towards the inclusion of SEN students, we found a medium grade, which indicates that beliefs, behavioral predispositions, self-confidence and the resolution of individual needs manifest neutral aspects, neither positive nor negative towards inclusion.

Keywords: *educational inclusion, teaching attitude, special education, teachers, Specific needs for educational support.*

Introducción

Según el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2018), las NEAE se definen como las necesidades de recursos y asistencia de cualquier alumno durante su trayectoria académica, ya sean temporales o de larga duración. En este estudio se abordaron de forma específica las NEAE relacionadas con los trastornos del neurodesarrollo, vistas como modificaciones o retrasos en la maduración de funciones asociadas al sistema nervioso central (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2017a).

La inclusión es el proceso que busca asegurar el trato equitativo e igualitario a las personas marginadas, con interés también en que participen y sean parte de los programas de desarrollo humano, para beneficiarse de los mismos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, [UNICEF], 2018). La educación inclusiva busca robustecer el sistema educativo para alcanzar el objetivo de una educación de excelente calidad, justa y equitativa, a la par de garantizar que la población de estudiantes aprendan y participen de manera conjunta e integral en la escuela (Amiama, 2020).

El MINERD (2017a) considera la inclusión como un proceso dinámico que siempre se está construyendo y que tiene un objetivo claro, el cual consiste en satisfacer las diversas necesidades de cada alumno en una comunidad educativa. Ahora bien, la inclusión educativa en el contexto dominicano es una temática compleja que genera controversias porque, a pesar de los esfuerzos realizados, es notoria la necesidad que prevalece de fortalecer los aspectos implicados en esta, ya sea por la escasa formación del profesorado o por la falta de recursos, así como de material de apoyo y didáctico que la apoyen. Aunque algunas naciones van en la dirección a la inclusividad, la segregación y las falsas creencias siguen estando presentes. Si bien la educación inclusiva se define en alrededor del 60 % de las naciones de la región, tan solo un 64 % de las descripciones contempla a numerosos

colectivos excluidos, lo cual indica que muchas de las naciones todavía no han adoptado una definición inclusiva (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). En lo que se refiere al contexto dominicano, existen varias disposiciones legales que regulan el principio de inclusión educativa. Por ejemplo, la Ley General de Educación No. 66-97, la Ley No. 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana, la Orden Departamental 04-2018 que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) acorde al currículo establecido, la Estrategia de Atención a la Diversidad y el Código para el Sistema de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley No. 136-03).

En la Constitución de la República Dominicana del 2015, el artículo 63 establece que toda persona tiene derecho a una educación en igualdad de condiciones y oportunidades, que propicie el desarrollo integral, de calidad, permanente, sin barreras ni desventajas, solo aquellas que sean las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. Por otro lado, la Ley 66-97 rechaza la discriminación por raza, género, credo, clase social, discapacidad, o cualquier otra condición y considera la educación como un derecho de todos sin dejar paso alguno al rechazo. Al mismo tiempo, estipula que la educación especializada está destinada a la atención de personas con discapacidades físicas, mentales o sensoriales, transitorias o permanentes, así como a personas con aptitudes sobresalientes (Ley General de Educación No. 66-97, Art. 33).

Según lo establece UNICEF (2021), la República Dominicana ha progresado en el desarrollo de un marco legislativo que apoya la inclusión social de las personas con discapacidad. No obstante, sigue habiendo obstáculos importantes en los ámbitos de la capacitación, la formulación y la aplicación de políticas en el sector educativo. Algunos desafíos están vinculados en particular con la flexibilidad curricular y la eliminación de paradigmas excluyentes.

En la Ordenanza 05-2024 se establecen los lineamientos para la educación inclusiva en el sistema educativo dominicano, con el fin de garantizar una respuesta educativa de calidad a todos los estudiantes y dar respuesta a las NEAE (MINERD, 2024, p. 5). Por otro lado, la Ordenanza 04-2018 es un marco normativo que favorece la educación inclusiva. En este documento están los reglamentos orientados a la prestación de servicios educativos a todos los alumnos NEAE, para que desarrollen competencias, así como habilidades esenciales y particulares que toma en cuenta el currículo dominicano (MINERD, 2018).

Aparte de contar con una base normativa, como ya se expuso, la educación inclusiva ha sido objeto de estudio. Así, hay una investigación documental realizada por Pérez-García y Plasencia-Peralta (2022) con el objetivo de examinar cuán alineados están el diseño curricular dominicano y las guías de ajustes curriculares individualizados con respecto a la evidencia recopilada acerca de la lectoescritura inicial en la población estudiantil con NEAE. Las autoras señalan que las guías de ajustes curriculares se alinean en gran medida con principios inclusivos, aunque existen vacíos, especialmente en el área de la lectoescritura inicial (LEI). De igual modo, el currículo dominicano propone medidas que favorecen la atención a la diversidad, pero su alineación con la evidencia científica es parcial, lo que refleja la necesidad de ajustes más específicos que garanticen un aprendizaje equitativo y adaptado a las capacidades de los estudiantes con NEAE.

Este tema también ha sido estudiado en diferentes contextos, con resultados que a menudo destacan la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas. En tal sentido, Serna y Serna (2022) encontraron que el conocimiento que poseen los docentes dominicanos con respecto a la inclusión es producto de la experiencia intuitiva y no de una capacitación, por lo que destacaron que estas concepciones docentes se deben fomentar desde que inicia la educación universitaria.

Otra necesidad que sale a relucir es la encontrada por Blanco et al. (2021), al señalar que los educadores son fundamentales en el avance de la educación inclusiva porque sus actitudes influyen directamente en las actitudes de sus alumnos. En el mismo orden, autores como Delgado-Muñoz et al. (2024), Paz y Barahona (2020), González et al. (2019) y Nieto (2017) hacen hincapié en el impacto de las actitudes docentes en la inclusión educativa. Tulumba (2024) luego de sus estudios concluyó que la actitud positiva de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con NEAE es necesaria, porque así se garantizan espacios inclusivos donde se puede atender a todos los alumnos con equidad y se brinda una educación de calidad. Por tanto, se podría decir, en general, que las actitudes docentes son elementos esenciales cuando se habla de educación inclusiva frente a estudiantes con NEAE.

Las investigaciones de Nieto (2017) dejaron entrever que las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de las actitudes docentes revelan un nivel medio de aceptación hacia los estudiantes con trastornos cognitivos. En este sentido, la presente investigación se centró en identificar, caracterizar y determinar el nivel de las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales frente a las NEAE en centros de la zona urbana de la República Dominicana. Por ello, el estudio se concentró en responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es el grado de las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales de los docentes frente a las NEAE?

En la República Dominicana, donde el derecho a la educación es universal, la formación inclusiva busca la participación de todos los estudiantes, pero para lograrlo es fundamental comprender cuáles barreras persisten en términos de equidad y calidad educativa. En ese orden, esta investigación se estructura a partir de una fundamentación teórica que da soporte al estudio, conducida mediante una metodología con enfoque cuantitativo y luego se ofrecen los resultados correspondientes a cada objetivo planteado. Finalmente, se presenta una sección de discusión con los hallazgos, conclusiones y recomendaciones pertinentes.

Fundamentación teórica

La educación inclusiva comenzó a ser abordada con el término de Necesidades Especiales (NEE), para hacer énfasis en las discapacidades de los estudiantes. Sin embargo, se determinó que considerar a los alumnos como poseedores de necesidades educativas puede dar lugar a una disminución de las expectativas sobre sus capacidades (Booth y Ainscow, 2015). Por tal motivo, el término evolucionó y en la actualidad se habla de las NEAE como ciertas necesidades del estudiantado que van a requerir apoyo personalizado. Los alumnos clasificados con NEAE son aquellos que, debido a diversos factores (sociales, culturales, individuales, educativos), no pueden acceder a un plan de estudios adecuado a su edad o su condición, por lo que se ha diseñado un conjunto de recursos, ajustes curriculares y apoyos distintos a los que se ofrecen a cualquier otro alumno (MINERD, 2014).

Booth y Ainscow (2015), así como la UNESCO (2021), presentan enfoques complementarios sobre la educación inclusiva. Por un lado, los primeros introducen un modelo práctico mediante el índice de inclusión, una guía que permite a los centros educativos evaluar y mejorar su nivel de inclusión a través de la colaboración entre docentes, padres y estudiantes, para crear ambientes educativos más justos. Este modelo adaptable facilita la implementación en diferentes contextos educativos, aunque enfrenta limitaciones, como la posible resistencia al cambio y la falta de recursos para su adecuada implementación.

Por su parte, la UNESCO plantea la inclusión desde una perspectiva de derechos humanos, donde destaca que el acceso a una educación inclusiva es un derecho fundamental para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades. Este enfoque aboga por políticas inclusivas globales, al tiempo de enfatizar la necesidad de adaptar los currículos y formar al profesorado, además de ejercer una influencia internacional que ayuda a estandarizar prácticas inclusivas en distintas naciones. Sin embargo, esta propuesta de la UNESCO enfrenta desafíos en la implementación de políticas inclusivas para contextos culturales y económicos diversos.

Ambos planteamientos comparten el objetivo de fomentar la educación inclusiva, pero desde perspectivas distintas: Booth y Ainscow (2015) ofrecen una herramienta concreta y práctica para aplicarla en las escuelas, mientras que la UNESCO brinda un marco global de derechos humanos y políticas inclusivas. Juntos, estos enfoques aportan tanto recursos prácticos como una base política para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos.

Clasificación de las NEAE

Las situaciones en que los estudiantes necesitan mayor apoyo educativo están asociadas a dificultades específicas en el aprendizaje, discapacidad y trastornos del neurodesarrollo, así como los que tienen que ver con las altas capacidades, las diversas condiciones personales o historia escolar, y diferentes condiciones del contexto sociocultural (MINERD, 2017b). En todo caso resulta necesario conocer estas condiciones para entender el porqué es importante una actitud positiva por parte de los docentes.

En específico, las necesidades que surgen en los primeros años de vida o durante la etapa de desarrollo y que impiden el aprendizaje de nuevas competencias, habilidades o talentos se denominan hoy en día trastornos del neurodesarrollo (Delgado y Agudelo, 2021). La Asociación Americana de Psiquiatría (AAP, 2013) categoriza estos trastornos como afecciones que inician con el periodo del desarrollo, generalmente en la etapa de escolaridad primaria, que producen deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional. Esta categoría incluye los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la Tartamudez, el Trastorno del Habla, el Trastorno de la Comprensión, el Trastorno Fonológico y el Trastorno Intelectual o Discapacidad Intelectual, Asociación Americana de Psiquiatría (AAP, 2013).

Los trastornos del neurodesarrollo son provocados por alteraciones en el desarrollo de las funciones que tienen que ver con la maduración del sistema nervioso central (MINERD, 2017b). Fiuza y Fernández (2013, como se citó en MINERD, 2017b), establecen las características comunes de los alumnos con trastornos del neurodesarrollo y consideran que sus raíces están en la infancia o la adolescencia. Quienes presentan este cuadro muestran una variedad de retos en sus talentos y habilidades, por lo que son personas que necesitarán ayuda extra.

Actitud

Las actitudes nos ayudan a comprender e interpretar el mundo al proporcionar un proceso de análisis rápido que divide la información en categorías como bueno, malo, agradable, desagradable y feo; no obstante, establecer estas distinciones es una tarea exclusiva de cada individuo. Para comprender las actitudes debemos tener en cuenta que las mismas tienen su origen en el entorno social, pues estas se expresan, se aprenden y se modifican en el ambiente. La Real Academia Española (2022) explica el concepto de la actitud como una disposición del estado de ánimo que se manifiesta de distintos modos y también como postura corporal, principalmente en expresiones de ánimo. Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano (2018) consideran que la actitud es una forma de pensar o razonar que se interpreta como la manera particular de actuar o responder. En otras palabras, la actitud es un comportamiento humano en respuesta a una situación particular.

Hay instrumentos utilizados para medir las actitudes y estos se han mantenido en un constante desarrollo. Beltrán et al. (2019) hace referencia al modelo conductual multidimensional, considerado como el más completo y generalmente reconocido. Dicho modelo destaca que las actitudes constan de tres componentes interconectados o tridimensionales, basados en lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual. Es la dimensión afectiva la que demuestra sentimientos tanto positivos como negativos hacia un objeto social; también conocida como dimensión evaluativa o emocional, se clasifica como el componente fundamental de las actitudes, y puede definirse por los sentimientos de agrado y desagrado hacia el objeto al que se dirige. Este elemento da al sujeto la oportunidad de tener experiencias tanto positivas como desagradables.

La dimensión cognitiva o de pensamiento se basa en que las actitudes se convierten en esquemas cognitivos utilizados por las personas para valorar e interpretar cualquier objeto o situación (Briñol et al., 2018). Además, según el citado autor, esta dimensión está relacionada con los conocimientos, las creencias y las opiniones. Por otro lado, la dimensión conductual se centra en el comportamiento que un individuo exhibe en una situación particular (Flores y Flores, 2019). El componente conductual es el que considera las disposiciones o conductas dirigidas hacia el objetivo de una actitud.

Actitud docente y su impacto en la inclusión

A partir de las explicaciones previas, se contempla la actitud de los maestros como un conjunto de convicciones, así como sentimientos a favor o en contra de la postura educativa. Dentro de ese marco básico y tal como sostiene Tulumba (2024), la actitud docente frente a la inclusión educativa es esencial para garantizar espacios inclusivos que atiendan a los alumnos con NEAE. Más aún, según observa la UNESCO (2021), las relaciones y el compromiso de un profesor con sus alumnos se ven afectados por su actitud y su comportamiento. Al respecto, cabe destacar que la actitud no necesariamente se refleja en las palabras y es por eso que, aunque una gran mayoría de educadores expresa estar a favor de la inclusión, su entusiasmo decae cuando se enfrentan a un alumno que tiene autismo u otra NEAE (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018).

En consecuencia, estudiar las actitudes, percepciones y expectativas docentes es esencial para el desarrollo y fortalecimiento de políticas públicas inclusivas. Según algunos estudios relativos a las representaciones, creencias y actitudes de los maestros en cuanto a la inclusión en las escuelas,

el uso de prácticas inclusivas refleja las opiniones de los docentes sobre la integración (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018). Esta afirmación es, entonces, una invitación a analizar la actitud docente dentro del aula.

AAP (2015) hace hincapié en el impacto que tienen las expectativas de los maestros en la motivación, los resultados de sus alumnos y las oportunidades de aprendizaje. De igual forma, la UNESCO (2020) considera que para lograr la inclusión educativa hay que asegurarse de que los educadores puedan instruir a los alumnos, porque si estos no tienen los valores y las actitudes necesarias para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje, la inclusión no será viable. Quiere decir que la calidad de los procedimientos inclusivos depende fundamentalmente de las actitudes de los maestros. Sin embargo, la dedicación de los profesores a un enfoque de inclusión suele combinarse con incógnitas acerca de su propia capacitación y las competencias del sistema escolar para apoyarlos. De ahí que la formación sea necesaria para proporcionar a los educadores una base que les permita afrontar el reto de dar atención a la diversidad. En adición, para garantizar que todos los alumnos tengan éxito, los profesores deben contar con la asistencia de un buen equipo, las circunstancias de trabajo adecuadas y autonomía en el aula (UNESCO, 2020).

Rol del profesorado ante los alumnos con NEAE

El papel del profesorado ante la inclusión educativa es primordial. Aunque se cuente con un buen currículo, leyes, ordenanzas y programas, si los docentes no están en la disposición de implementar y adecuarse a las situaciones que se puedan presentar en los salones de clase, no será posible atender las NEAE. Hay que animar a los profesores, proporcionarles recursos, darles formación y plantearles retos para que sigan encontrando formas nuevas y eficaces de ayudar a todos los niños a aprender. El equipo docente, en particular, cree conveniente tener más información sobre los rasgos de todos los grupos de alumnos NEAE y también considera que necesita preparación sobre modificaciones del plan de estudios, aplicaciones tecnológicas, técnicas de enseñanza para alumnos de alto rendimiento e intervenciones estructuradas para alumnos con dificultades emocionales (UNESCO, 2023).

Se han señalado tres tipos diferentes de ideas del profesorado con respecto a la inclusión educativa (individual, dialéctica e interactiva). La perspectiva individual concibe las diferencias, que se consideran desde lo que necesita el estudiante, y el docente es quien puede decidir cómo responder. El enfoque dialéctico reconoce la educación como derecho, pero también plantea interrogantes sobre la necesidad del diagnóstico, cómo deben funcionar las escuelas y cuál es la mejor manera de promover el aprendizaje. En el último punto de vista, el interactivo, se toma en cuenta a toda la sociedad y el esfuerzo de colaboración entre el profesorado, señalan Muñoz et al. (2015, como se citó en Paz y Barahona, 2020).

Influencia de la formación docente

Para De León (2017), la autopercepción de competencias profesionales para atender educativamente a estudiantes con NEAE está estrechamente vinculada con las experiencias de formación adquiridas durante la carrera y en etapas posteriores. Este concepto hace referencia a cómo los docentes valoran sus propias capacidades para atender a estudiantes con NEAE, un aspecto directamente relacionado

con la calidad de su formación inicial. En la República Dominicana, donde la formación docente presenta variaciones significativas en calidad y enfoque, se subraya la urgencia de implementar programas de capacitación que respondan a las realidades locales.

En este contexto, la UNESCO (2021) destaca que una formación docente adecuada no solo mejora la percepción de competencias, sino que también es esencial para cerrar las brechas de aprendizaje y enfrentar las desigualdades socioculturales y económicas. Por tanto, incluir enfoques transformadores y herramientas prácticas en la formación inicial resulta crucial para atender la diversidad en las aulas dominicanas.

Asimismo, garantizar que los docentes estén preparados para promover la inclusión educativa exige un cambio profundo en los enfoques, las estructuras organizativas y las metodologías docentes. Según González et al. (2019), esto implica el desarrollo en los educadores de competencias que les permitan diseñar estrategias de enseñanza adaptadas a las características y necesidades de todos los estudiantes, promoviendo su pleno aprendizaje y participación. De esta forma, los docentes podrán desempeñar un rol activo en la construcción de entornos educativos más inclusivos y equitativos.

Metodología

Esta investigación se enmarca en un diseño cuantitativo de carácter descriptivo, de corte transversal y no experimental. La población se seleccionó por conveniencia, debido a la accesibilidad y disponibilidad de los Centros A y B, lo que facilitó el levantamiento de los datos y redujo la inversión de tiempo y recursos. Cabe destacar que no se pretende generalizar los hallazgos a toda la población docente del sistema educativo dominicano, sino únicamente a los docentes de ambos centros participantes.

La población está conformada por docentes de distintos niveles del sistema educativo dominicano, quienes trabajan en dos centros educativos específicos: el Centro A y el Centro B, ambos ubicados en el sector de Mendoza, en Santo Domingo Este. Estas instituciones promueven valores cristianos y una formación integral. Además, operan en la zona del casco urbano y ofrecen servicios educativos desde el nivel inicial hasta secundaria, en jornadas regulares (doble tanda).

Para el estudio se trabajó con 64 docentes (39 y 25 respectivamente). Es decir que la muestra estudiada está compuesta por el cuerpo profesoral de estos dos centros educativos, lo que implica que la investigación se realizó sobre la población total, garantizando la inclusión de cada uno de los miembros de la población educativa seleccionada.

En la recolección de datos, se utilizó el instrumento de Inclusión Educativa de Boer et al. (2012), diseñado para medir las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo. Este instrumento evalúa los componentes actitudinales (conductual, cognitivo y afectivo), lo cual facilita el logro de los objetivos de investigación. La herramienta es fácil de aplicar y comprender, así como los ítems reflejan situaciones comunes del contexto educativo dominicano, por lo que no fue necesario realizar adaptación o modificación adicional a instrumento para ajustarlo.

El instrumento se encuentra estructurado en diecinueve ítems, los cuales se agrupan en tres grandes bloques. El primero es el cognitivo que está compuesto por 5 ítems (1, 2, 8, 9, 19). El segundo es el afectivo con 7 ítems (3, 6, 11, 12, 14, 15, 17) y, por último, el conductual, con 6 ítems (4, 7, 10, 13, 16, 18). A continuación, se muestran tres enunciados presentes en el instrumento, con la finalidad de que sirva como ejemplo: a) Me molesta cuando un estudiante como Marcos no puede seguir la planificación diaria en mi curso; b) Estoy dispuesto/a animar a Marcos a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal y c) Estudiantes como Marcos tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal.

El cuestionario se responde dentro de una escala de respuesta de 4 opciones que van desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 4 = totalmente de acuerdo. Para calcular los grados de actitud como alto, medio y bajo en el instrumento de actitudes ante la inclusión educativa, primero se deben sumar las respuestas de cada participante para cada bloque del cuestionario (cognitivo, afectivo y conductual). Cada ítem tiene una escala de respuesta del 1 al 4, donde 1 significa “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. Luego, se suman las puntuaciones obtenidas por cada docente en cada bloque, lo que da como resultado una puntuación total. Para clasificar a los docentes en los diferentes grados, se utilizan los siguientes rangos: se considera alto si la puntuación total es superior a 54 puntos (75 % de la puntuación máxima de 72 puntos), medio si está entre 36 y 54 puntos (50 % a 75 % de 72 puntos), y bajo si es inferior a 36 puntos (menos del 50 % de 72 puntos). Esta clasificación permite evaluar las actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en función de su puntuación global.

El grado mínimo indica una resistencia o rechazo significativo hacia la inclusión. Los docentes con esta actitud pueden exhibir poco interés o desacuerdo con las prácticas inclusivas, lo que podría atribuirse a percepciones negativas o a una falta de formación adecuada sobre los beneficios de la inclusión. El grado medio representa una postura neutral. Los docentes que muestran esta actitud podrían estar indecisos o no poseen opiniones firmemente establecidas sobre la inclusión, posiblemente debido a una experiencia limitada o a falta de evidencia clara sobre los impactos de las prácticas inclusivas. A su vez, el grado alto refleja una actitud positiva y un firme apoyo hacia la inclusión. Los docentes en esta categoría se sienten convencidos de los beneficios de la inclusión y están comprometidos a implementar y promover prácticas inclusivas dentro de sus aulas.

Todos los participantes accedieron de forma voluntaria a llenar el formulario, el cual se aplicó a través de la plataforma de Google Formularios, con envío del enlace para responder el mismo por correo electrónico y WhatsApp. Luego los resultados fueron tabulados y analizados utilizando una matriz de Excel.

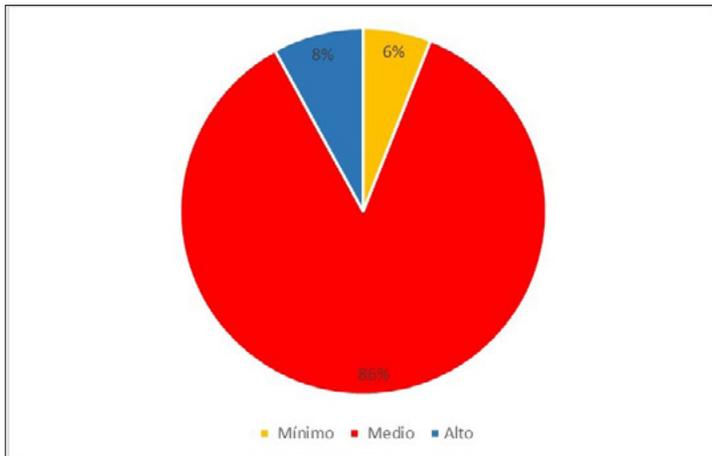
Resultados

Como se explicó previamente, la población estuvo compuesta por 64 docentes, de los cuales 54 fueron mujeres y 10 hombres. De ellos, 40 pertenecen al nivel primario, para un 62 %; 18 pertenecen al nivel secundario, para un 28 % y 6 pertenecen al nivel inicial, para un 9 %. El tiempo de experiencia docente oscila entre 1 y 16 años. Las edades van de 25 a 55 años, con una media de 37 años.

En este estudio se explora la distribución de las actitudes docentes respecto a la inclusión de estudiantes con NEAE en tres categorías: alta, media y baja. En cuanto al objetivo general, los

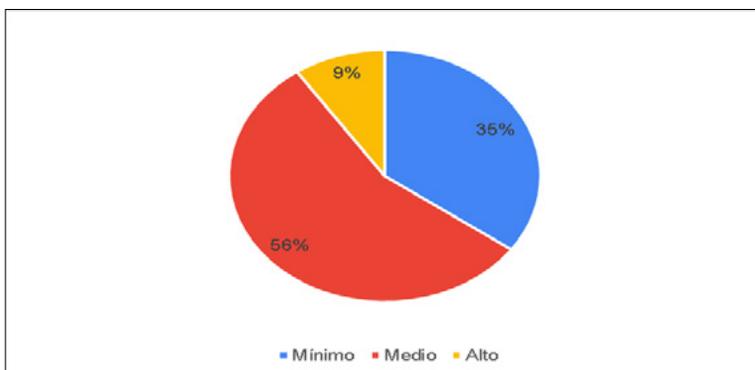
resultados indican que la mayoría de los docentes, con un 86.5 %, exhibe una actitud de grado medio hacia la inclusión, lo cual sugiere una postura no explícitamente favorable ni desfavorable hacia la inclusión. Un menor porcentaje de docentes muestra actitudes extremas, con solo el 6 % en el grado mínimo y un 8 % en el grado alto.

Figura 1. *Distribución de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con (NEAE)*



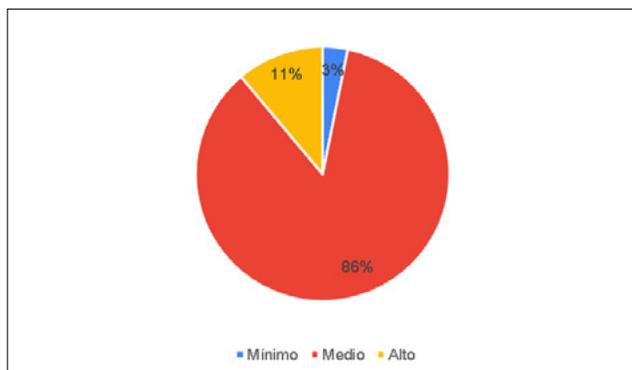
El objetivo 2 midió la actitud conductual de los docentes, la cual se relaciona con su disposición para resolver necesidades individuales en el contexto de la inclusión de estudiantes con NEAE. La figura 2 revela que la mayoría de los docentes (56 %) presenta una actitud de grado medio hacia estas prácticas inclusivas, para indicar una neutralidad en su disposición de abordar activamente las necesidades de inclusión. Por otro lado, un 35 % de los docentes muestra una actitud de grado mínimo que refleja una baja disposición o resistencia hacia la inclusión, mientras que solo un pequeño porcentaje (9 %) exhibe un grado alto de actitud conductual, lo que sugiere una alta disposición y un enfoque proactivo hacia la inclusión de estos estudiantes.

Figura 2. *Distribución de las actitudes conductuales de docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEAE)*



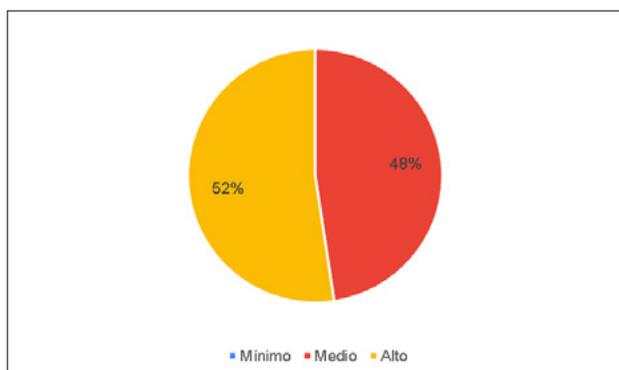
Con respecto a la figura 3, sobre las actitudes cognitivas que hacen referencias a las creencias y predisposición comportamental que presentan los docentes, se encontró un grado medio en el 86 % de los docentes, lo que refleja un nivel neutro, mientras que un 11 % está en un grado alto y un 3 % en un grado mínimo.

Figura 3. Distribución de las actitudes cognitivas docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEAE



En relación con las actitudes afectivas, que hacen referencia a la confianza y seguridad que el docente tiene para atender la diversidad a través del diseño e implementación de estrategias educativas, los profesores se agrupan en un grado alto, con un 52 %. En el otro lado, con un grado medio, está el resto de los docentes, representados en un 48 %.

Figura 4. Distribución de las actitudes afectivas docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEAE



Diferencias en las actitudes de los docentes del Centro A y del Centro B

Ambas instituciones educativas se ubican en un grado medio de las actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes NEAE. Por tanto, se podría afirmar que no existen diferencias significativas entre ambos. Para el Centro A, el 87 % se encuentra en un grado medio, mientras que sólo 13 % se encuentran en un grado alto. Solo el 13 % de los docentes en este centro tienen una actitud de grado alto, o sea que reflejan un fuerte apoyo a la inclusión.

Por otro lado, en el Centro B, el 84 % de los docentes también presenta una actitud de grado medio, mientras que un 16 % muestra una actitud de grado alto. Esto sugiere una ligera tendencia hacia mayor aceptación de la inclusión al comparar con el primer centro. Ninguno de los dos registró actitudes de grado mínimo, lo que indica la ausencia de resistencia explícita hacia la inclusión.

Esta comparativa sugiere que, aunque la mayoría de los docentes en ambos centros mantienen una actitud neutral hacia la inclusión, hay una pequeña diferencia en la proporción de docentes que muestran un fuerte apoyo. Estas diferencias, aunque mínimas, pueden ser indicativas de la influencia de las políticas internas o de la cultura institucional en las actitudes hacia la inclusión.

Tabla 1. Diferencias en las actitudes de los docentes del Centro A y el Centro B con respecto a la inclusión educativa

Grados	Centro A		Centro B	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mínimo	0	0 %	0	0 %
Medio	34	87 %	21	84 %
Alto	5	13 %	4	16 %
Total	39	100 %	25	100 %

Discusión

A continuación, se presenta la discusión de los hallazgos con respecto a la actitud docente ante la inclusión educativa de estudiantes NEAE, obtenidos mediante la aplicación del modelo multidimensional que toma en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales de la actitud.

Los resultados de esta investigación indican que las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con NEAE se sitúan en un grado medio, lo que hace evidente una postura indecisa respecto a los tres componentes básicos de la actitud: cognitivo, conductual y afectivo. Este hallazgo concuerda con los resultados de Tumba (2024), quien también identificó una actitud docente indecisa hacia la inclusión. Sin embargo, los datos obtenidos contradicen a Serna y Serna (2022), quienes encontraron actitudes positivas de los docentes hacia la educación inclusiva, por lo que destacaron su disposición favorable hacia esta práctica. Esta discrepancia puede deberse a que la investigación de Serna y Serna (2022) exploró las concepciones mediante la técnica de la entrevista, no obstante, la actitud no necesariamente se refleja en el discurso hablado, el cual puede diferir de las acciones (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018).

De igual modo, se diferencian nuestros hallazgos de los expuestos por Culque et al. (2024), quienes en su estudio identificaron actitudes negativas hacia la educación inclusiva en términos generales, a la vez que observaron una tendencia positiva hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEAE). No obstante, la investigación de Serna y Serna (2022) resalta vacíos significativos en cuanto a la formación de docentes en el área de inclusión, lo que podría ser uno de los muchos factores que inciden en la actitud neutra evidenciada en los presentes hallazgos.

Estas discrepancias podrían explicarse por las diferencias contextuales o metodológicas entre los estudios, lo que resalta la necesidad de profundizar en cómo las particularidades institucionales y culturales impactan las percepciones docentes. Además, la identificación de una tendencia positiva hacia los estudiantes con NEAE en medio de actitudes generales negativas subraya la importancia de analizar las actitudes inclusivas desde una perspectiva multidimensional. Esto implica considerar las variaciones según el tipo de necesidad educativa y las características del grupo docente, elementos clave para diseñar intervenciones formativas más efectivas.

Por otro lado, según los resultados de Hernández y Marchesi (2021), el 52.6 % de los educadores tienen una buena visión de la inclusión de niños con NEAE relacionadas con discapacidades, en cuanto se considera una actitud positiva hacia la esta. De León (2017) encontró la permanencia de las actitudes y los valores negativos por parte de los docentes, relativas a las personas con discapacidad. Dichos resultados dejan entrever diferencias en los resultados y reflejan que aún hace falta fortalecer las actitudes docentes con respecto a educación inclusiva

En lo concerniente a la actitud conductual, que hace referencia a la capacidad de resolución de necesidades individuales, el comportamiento, las disposiciones o las conductas dirigidas ante la inclusión de estudiantes con NEAE, se encontró un grado medio. Estos resultados coinciden con los de Nieto (2017), quien establece un nivel medio de 63.0 %. Con base en estos hallazgos, se capta que los instructores tienen una actitud conductual neutra hacia la inclusión, lo cual podría interpretarse negativamente. Iguales resultados encontraron González et al. (2014), pues los docentes no dejaron ver una posición que indique si sus emociones y comportamientos apoyan o rechazan el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

En las actitudes cognitivas referentes a las creencias y la predisposición comportamental que presentan los docentes se encontró un grado medio, lo que refleja un nivel neutro en cuanto a las actitudes del cuerpo profesoral ante la inclusión de estudiantes NEAE. Estos hallazgos coincidieron con los encontrados por Nieto (2017). Respecto al componente cognitivo, el 65.2 % de los profesores tenían un nivel medio, lo que indica que no muestran una actitud positiva o negativa hacia la inclusión educativa en función de sus ideas o nociones. Hallazgos recientes (Paz y Barahona, 2020) muestran resultados negativos en otros contextos educativos de la región hacia la inclusión en el componente conductual y destacan que los docentes tienden a tener opiniones pesimistas sobre la capacidad de aprendizaje de los niños con NEAE.

En relación con las actitudes afectivas, que hacen referencia a la confianza y seguridad que el docente tiene para atender la diversidad a través del diseño e implementación de estrategias educativas, los docentes se agrupan en un grado alto, con un 52 %, lo que deja saber que los maestros están en un nivel positivo de las actitudes afectivas, dado que desde sus emociones y sentimientos los maestros reflejan estar a favor de la educación inclusiva. Estos resultados contradicen los de Tulumba (2024), pues sus hallazgos reflejan que 76.9 % de los maestros se encuentran en un nivel medio o indeciso en lo correspondiente al componente afectivo de la educación inclusiva. Por otro lado, sus hallazgos son semejantes a los de Nieto (2017), en cuanto a la dimensión afectiva, la cual evidencia que el 73.9 % de los educadores está en un nivel medio.

En la identificación de diferencias de ambos centros educativos, los resultados obtenidos indican que tanto en el Centro A como en el Centro B los docentes presentan actitudes de un grado medio hacia la inclusión de estudiantes NEAE, asociadas a trastornos del neurodesarrollo. Por tanto, no hay diferencias significativas en las actitudes hacia la inclusión. Esta tendencia, donde el 87 % y 84 % de los docentes se ubican en este grado medio, significa que los mismos no tienen posturas definidas con respecto a sus actitudes ante la inclusión educativa. En otras palabras, no tienen una posición ni a favor ni en contra en lo que se refiere a los componentes que integran lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual. Lo anterior es un desafío que tiene peso en el aseguramiento de un

ambiente inclusivo, pues la evidencia científica indica que la actitud positiva es un factor determinante para lograr esta meta (Tulumba, 2024). Aunado a esto están los desafíos en la formación docente (Serna y Serna, 2024) y las áreas de mejora identificadas en los recursos didácticos del Estado que guían la práctica docente para el logro de la inclusión (Pérez-García y Plasencia-Peralta, 2022).

Conclusiones

De modo general, los resultados de este estudio muestran una actitud docente neutra ante la inclusión educativa de estudiantes NEAE, asociados con trastornos de neurodesarrollo. Es decir, no hay una posición ni a favor ni en contra de lo que se refiere a lo afectivo, emocional, conductual, creencias, opiniones, acciones, valoraciones, sentimientos y demás aspectos que en conjunto dan lugar a la actitud docente. Esto se puede considerar como negativo y es necesario considerar que, según la UNESCO (2021), las relaciones y el compromiso de un profesor con sus alumnos se ven afectados por sus actitudes y comportamientos. Aunque existe una disposición emocional favorable, evidenciada al estudiar los componentes de la actitud por separado, en la dimensión afectiva aún se requiere desarrollo para fortalecer los demás componentes de la actitud, ya que estos forman un conjunto.

En la comparación de los espacios educativos del Centro A y el Centro B no se encontraron diferencias relevantes. Los docentes de ambos centros educativos se encuentran en un grado medio de sus actitudes con respecto a la inclusión de estudiantes con NEAE asociadas al trastorno del neurodesarrollo. Esto significa que los educadores no tienen una postura definida en cuanto a la inclusión educativa. En tal sentido, se recomienda proporcionar formación continua, reflexiva y práctica a los docentes, para que puedan mejorar su comprensión y aplicación de la inclusión educativa, adaptando sus prácticas pedagógicas a las necesidades de todos los estudiantes.

Las discrepancias en los resultados según diversos estudios sugieren que las actitudes de los docentes pueden variar significativamente según el contexto, la formación recibida y la experiencia previa, lo que plantea la necesidad de considerar estos factores al diseñar programas de formación y apoyo para el profesorado. En ese mismo orden, los resultados destacan la importancia de la implementación de programas que fortalezcan las actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes NEAE y la necesidad de aumentar esfuerzos para que las leyes, ordenanzas y disposiciones con respecto a la inclusión se cumplan en su totalidad.

Entre las limitaciones de esta investigación está el tamaño de la población (64 docentes), y la cantidad de centros educativos (2), lo cual supone que la misma podría no ser representativa para generalizar los hallazgos. Además, no se incluye un análisis estadístico para determinar la significancia de las diferencias en las actitudes de los docentes entre los diferentes centros educativos. Por otro lado, visto que las actitudes docentes son un tema complejo de estudiar, se sugiere que esta investigación sea ampliada desde un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Las entrevistas o grupos focales pueden proporcionar una comprensión más matizada de las creencias y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes NEAE.

Referencias bibliográficas

- Amiama, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133–143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610211>
- Asociación Americana de Psiquiatría (AAP). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf)
- Asociación Americana de Psiquiatría (AAP). (2015). *20 principios fundamentales de la psicología para la enseñanza y el aprendizaje desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria*. <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/20-principios-fundamentales.pdf>
- Beltrán, L., Cota, L., Tánori, J. y Vázquez, M. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la investigación científica (EACIN): Estudio en alumnos universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 43–54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724179.pdf>
- Blanco, R., Marchesi, A. y Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Boer, A., Timmerman, M., Pijl, J. y Minnaert, A. (2012). *Instrumento de investigación: Cuestionario de Actitudes ante la Inclusión Educativa*. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeBPk-DtM7n2Mlm2qCRRRhlf2zP4V6_Pll2zciZm3vY96ixDYA/viewform?usp=sf_link
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. *FUHEM*. <https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-parte-1.pdf>
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2018). Actitudes. En *Psicología Social* (pp. 457-490). <https://pablobrinol.com/wpcontent/uploads/papers/Actitudes.pdf>
- Constitución de la República Dominicana (2da ed.). (2015). Congreso Nacional de la República Dominicana. Gaceta Oficial No. 10805. <https://presidencia.gob.do/sites/default/files/statics/transparencia/base-legal/Constitucion-de-la-Republica-Dominicana-2015-actualizada.pdf>
- Culque, C., Gonzabay, N. y Rentería, A. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81–96. <https://doi.org/10.6018/rei-fop.606231>
- De León, J. (2017). *La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio de la Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26953/TESIS_LE%20C3%93N_LOPEZ_JESUS%20MARIA%20de.pdf?sequence=1

- Delgado, A. y Agudelo, A. (2021). Trastornos del neurodesarrollo: una comparación entre el DSM-5 y la CIE-11. *Psicoespacios*, 15(27), 58–72.
- Delgado-Muñoz, M., Mendoza-Catagua, M. y Salcedo-Quijje, J. (2024). Competencias docentes para una educación inclusiva [Teaching competences for inclusive education]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 1–11. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.180>
- Flores, G. y Flores, K. (2019). *Inteligencia emocional y actitud hacia el aprendizaje de los niños y niñas del primer grado del CEB Micaela Bastidas Puyucahua-Quichuas- Tayacaja- Huancavelica* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio de la Universidad Nacional de Huancavelica. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/14414e5c-07ea-4f1a-9e03-5cef813f9e8f/content>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Guía de inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria: Orientación general*. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-06/1-General-Booklet-ES_28-04-2018_0.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021, 1 de diciembre). *Ministerio de Educación y UNICEF avanzan en los trabajos hacia un modelo de educación inclusiva*. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/comunicados-prensa/ministerio-de-educacion-y-unicef-avanzan-en-los-trabajos-hacia-un-modelo>
- González, F., Martín, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado*, 23(1), 244–263. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153>
- Hernández, L. y Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 7(1), 7–24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7839930>
- Ley 136-03. (2003, 22 de julio). Congreso Nacional de la República Dominicana. <https://tinyurl.com/yz4jrb5y>
- Ley General de Educación No. 66-97. (1997) Congreso Nacional de la República Dominicana . Gaceta Oficial No. 9957. https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014). *Los servicios de Orientación y Psicología en los centros educativos*. <file:///C:/Users/user%20name/Desktop/documentos%20usados%20en%20tesis/Servicio>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2017a). *Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)*. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-especial/MKvL-orientaciones-generales-para-la-atencion-a-la-diversidad-2pdf.pdf.s%20Orientacion_y_Psicologia%20PPS.pdf

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2017b). *El apoyo psicopedagógico*. <https://www.scribd.com/document/380604958/Documento-Para-El-Apoyo-Psicopedagogico-Minerd>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2018, 26 de julio). *Ordenanza No. 4-2018 que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo acorde al currículo establecido*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/base-legal-de-la-institucion/otras-normativas/uYp-ordenanza-04-2018-que-norma-los-servicios-y-estrategias-para-los-estudiantes-antes-con-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-acorde-al-curriculo-establecido-de-fecha-26-de-julio-de-2018pdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2024). *Ordenanza No. 05-24 sobre políticas educativas y gestión escolar*. <https://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2024/07/ORDENANZA-05-2024-lineamientos-educacion-inclusiva.pdf>
- Nieto, J. (2017). *Actitud de los docentes de Básica Primaria hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar]. Repositorio de la Universidad Tecnológica de Bolívar. <https://repositorio.utb.edu.co/bitstream/handle/20.500.12585/837/0072927.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2020-america-latina-y-el-caribe>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: América Latina y el Caribe: Inclusiva y educación. Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615/PDF/374615spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386803?posInSet=6&queryId=62315495-1747-44bd-b4aa-89a18efd5869>
- Paz, C. y Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(2), 112–126. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp112-126>
- Pérez-García, I. y Plasencia-Peralta, W. (2022). Análisis de propuestas curriculares dominicanas para la lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1–26. <https://sibi.upn.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=209384>
- Real Academia Española (RAE). (2022). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.), [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es/actitud>

- Serna, A. y Serna, E. (2022). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145–157. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/493/602>
- Serna, A. y Serna, E. (2024). La formación inicial de maestros en República Dominicana desde el enfoque de inclusión y atención a la diversidad. Desafíos y miradas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 80–92. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/issue/view/56/70>
- Tulumba, M. (2024). *Actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales* [Tesis de grado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE. https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/1241/TulumbaC_2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zambrano-Garcés, R. y Orellana-Zambrano, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Social*, 2(4), 39–48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296

Descortesía verbal: secuencia didáctica para analizar la presencia de este fenómeno en la bachata

Verbal Impoliteness: Didactic Sequence to Analyze the Presence of this Phenomenon in Bachata

Faustino Medina Rodríguez¹

Recibido: 20 de septiembre de 2024 | Revisado: 18 de octubre de 2024 | Aprobado: 8 de diciembre de 2024

Resumen

En el ámbito musical, los géneros populares como la bachata reflejan valores culturales y, a menudo, reproducen dinámicas de género que afectan la percepción social de determinados grupos. Esta secuencia didáctica tiene como objetivo guiar el análisis de la descortesía verbal hacia las mujeres en la bachata y fomentar la reflexión de los participantes sobre los efectos que pueden tener estas prácticas. La metodología consiste en el análisis de canciones interpretadas por artistas representativos de este género musical. Las categorías de análisis consideradas son el insulto, la ironía y el menosprecio. La propuesta se estructura en varias fases: un acercamiento conceptual a la descortesía verbal y la bachata, el análisis del contenido de las canciones y la sistematización de los hallazgos con la redacción de un texto expositivo. La flexibilidad de la propuesta permite su adaptación a distintos contextos educativos y, a la vez, facilita su implementación como una herramienta pedagógica en el desarrollo de la competencia pragmática y en el análisis crítico del discurso musical.

Palabras clave: descortesía verbal, imagen social, literatura, bachata, análisis de contenido.

¹ Docente de la Escuela de Letras en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Para contactar al autor: fmedina56@uasd.edu.do

Abstract

In the musical realm, popular genres like bachata reflect cultural values and often reproduce gender dynamics that influence the social perception of certain groups. The aim of this didactic sequence is to guide the analysis of verbal discourtesy towards women in bachata and foster participants' reflection on the effects these practices may have. The selected methodology consists of the analysis of songs performed by representative artists of this musical genre. The categories considered for analysis are insults, irony, and contempt. The proposal is structured in several phases: a conceptual approach to verbal discourtesy and bachata, the content analysis of the songs, and the systematization of findings through the writing of an expository text. The flexibility of the proposal allows for its adaptation to different educational contexts and facilitates its implementation as a pedagogical tool in the development of pragmatic competence and the critical analysis of musical discourse.

Keywords: *verbal impoliteness, social image, literature, bachata, content analysis.*

Introducción

Los seres humanos tienen la capacidad de aprender signos lingüísticos para representar la realidad social y material que los rodea. A su vez, estas representaciones adquieren significación cuando se hace uso de ellas en un entorno social. Por tanto, producir discursos contextualizados significa, entre otros aspectos, que los hablantes analizan si las condiciones son las más apropiadas antes de decir algo. En tal sentido, para utilizar el lenguaje con efectividad se requiere que las personas desarrollen un conjunto de competencias comunicativas, entre ellas la pragmática.

La competencia pragmática permite a los hablantes tomar en cuenta los recursos lingüísticos, las características de los interlocutores y el contexto al momento de producir un acto de habla. Bachman (1995) considera que incluye dos dimensiones adicionales: la ilocutiva y la sociolingüística. Esto implica la necesidad de un conocimiento profundo de las convenciones sociales, lo cual va a permitir la producción de discursos apropiados en un contexto determinado.

El desarrollo de la competencia pragmática, además, facilita el logro del propósito comunicativo de un discurso. El motivo es que, cuando una persona habla, se plantea, de forma consciente o inconsciente, una o varias intenciones comunicativas (Orecchioni, 1980). Estas pueden ser concretadas si el locutor reconoce las características lingüísticas, socioculturales y psicológicas de los interlocutores. De la misma forma, estos conocimientos permiten que la persona que consume un discurso pueda identificar sus componentes y, sobre todo, las finalidades de quien lo produce.

En este punto, se debe establecer que la descortesía verbal está presente en todo enunciado que afecta de manera directa e intencionada la imagen social de una persona en particular o de un colectivo que se ve representado por términos genéricos, como mujeres, hombres, homosexuales, políticos, migrantes, entre otros. Aunque este fenómeno resulta más evidente e impactante cuando se produce en la comunicación oral y sincrónica, también puede manifestarse en la comunicación escrita y asincrónica.

Si revisamos los antecedentes de este tema, descubriremos que la mayoría de los estudios de *descortesía verbal* se centran en política, migración, titulares periodísticos, entre otros; esto significa que la literatura es un campo relativamente virgen y ofrece una interesante oportunidad para desarrollar investigaciones en torno a este fenómeno lingüístico. Los estudiosos de la descortesía verbal suelen afirmar que estas investigaciones se fundamentan en el concepto “imagen social” (Goffman, 1967). En ese orden, García-Zapata (2014) analizó los intensificadores disfemísticos en la literatura antioqueña. En su investigación, buscaba describir cómo se constituyen y funcionan los disfemismos en el lenguaje utilizado por los personajes de las obras seleccionadas. Para el análisis se tomaron en cuenta los factores contextuales, especialmente, la intención comunicativa de los personajes. El corpus estuvo compuesto por obras literarias escritas entre los años 1992 y 2013. Los resultados muestran que los disfemismos regularmente se utilizan como intensificadores que pueden amenazar la imagen social de los destinatarios.

De su parte, Araujo (2016) estudia la fórmula “No sea malito” en la literatura ecuatoriana. La finalidad de este trabajo fue analizar las estrategias de cortesía implicadas y sus características contextuales. La metodología se centró en las teorías de la cortesía verbal y el corpus estuvo compuesto por ochenta y un obras literarias de autores ecuatorianos del siglo XVIII al XXI. Se concluyó que los aspectos pragmáticos son contrarios a los planteados por Haverkate (1994) y que la mayoría de las fórmulas representan estrategias de cortesía positiva.

El trabajo de Gutiérrez-Rivas (2018) sobre actos de habla egocéntricos y altrocéntricos y su relación con raza y clase social nos resulta particularmente interesante. El corpus utilizado se construyó con la novela *Ana Isabel, una niña decente*, de la escritora venezolana Antonia Palacios. En este estudio se analizan los actos de habla representativos y directivos. Los primeros se relacionan con la imagen positiva del oyente y los segundos con la negativa. Las conclusiones demuestran que los actos representativos (o asertivos) y directivos (o exhortativos) relacionados con la clase social y la raza se producen sin mitigación, convirtiéndolos en actos descorteses.

Cantoni (2022) abordó el tema de la violencia en un poema de Michèle Lalonde. Su objetivo fue analizar cómo se manifiesta la agresividad en este texto. Su método se fundamentó en las teorías críticas al colonialismo y, especialmente, en la teoría de la performatividad propuesta por Judith Butler. El autor comprobó que el lenguaje empleado por Lalonde favorece la creación de contextos donde se resignifican la violencia y la injuria.

Un año después, Bustos-Gisbert (2023) analizó la expresión de la (des)cortesía en el tratamiento pronominal en las obras de Gonzalo de Berceo. El objetivo del autor era analizar la interacción entre cortesía y oralidad en la obra *Vida de Santo Domingo de Silos*. La metodología que se ha seguido está fundamentada en la anotación sociopragmática, centrada en dos unidades de análisis: obra e interacción comunicativa. Se identificaron 124 interacciones verbales donde se utiliza tuteo o voseo. Bustos-Gisbert (2023) ha determinado que la sociopragmática histórica facilita la identificación y comprensión de la expresión de la (des)cortesía en el idioma español. Además, favorece el análisis de la evolución de las fórmulas de tratamiento pronominales.

Hemos comprobado que hay pocos trabajos sobre descortesía verbal propiamente dicha en la música, pero podemos referenciar investigaciones vinculadas a temas como la violencia verbal y la

cosificación. Alpízar-Lorenzo et al. (2021) desarrollaron un estudio sobre manifestaciones misóginas en canciones de reguetón. El objetivo de estos investigadores era analizar las letras de canciones de este género para identificar el contenido violento, sexual, misógino y de odio. Se fundamentaron en un enfoque cualitativo y su corpus estuvo compuesto por 50 canciones: 20 interpretadas por mujeres y 30, por hombres. El análisis se realizó con apoyo de la aplicación Atlas.ti. Los resultados indican que en las letras hay frases de cosificación y se construye una imagen femenina sumisa en oposición con una dominante de los hombres.

Montes (2019) abordó el tema “Masculinidades, pasión y violencia en las letras del cuarteto cordobés (1976-1990)”. El objetivo de este estudio fue evidenciar las formas de violencia contra la mujer en las canciones de esta agrupación musical. Dentro de las conclusiones a las que se llegó, podemos destacar la afirmación de que la violencia verbal identificada en las canciones es una forma de legitimación del poder que los hombres creen tener sobre las mujeres.

Pazos y Giraldo (2019) también analizaron las letras de canciones, pero de intérpretes femeninas. La metodología utilizada se fundamentó en el análisis crítico del discurso y en experiencias etnográficas y personales. El corpus estuvo compuesto por 9 canciones de Francy, Dora Libia y Paola Jara. Se determinó que en estas composiciones el amor romántico se relaciona con los temas mercado-consumo-violencia. Además, los autores del estudio afirman que este tipo de música promueve ideales sexistas y violentos.

Por su parte, Hornigós-Ruiz (2023) se interesó en la presencia de la violencia en la música urbana. El autor se propuso descubrir si las letras de estas canciones favorecen la normalización de la violencia de género entre los jóvenes. La metodología utilizada consistió en la aplicación de una encuesta a 1 000 personas de edades entre 15 y 25 años. Además, el análisis se llevó a cabo mediante el cruce de las variables “género”, “edad”, “lugar de procedencia”, “nivel educativo”, entre otras, con las variables “consumo de música urbana”, “tópicos abordados en las letras” y “manera de abordar los temas”. Se concluye que estas canciones influyen de forma determinante en el comportamiento de los jóvenes, quienes sustituyen los valores familiares por los expuestos en la música urbana.

Merlyn (2024) examina la imagen que se crea de los hombres en las letras del reguetón. El objetivo de este estudio consistió en analizar las temáticas más importantes en las canciones de este género para evidenciar los modelos culturales que se exponen y determinar con qué órdenes sociales se alinean. El método de investigación consistió en el análisis temático de 100 canciones que fueron tendencia en 2018. Se determinó que “ser hombre”, según las letras estudiadas, está relacionado con la masculinidad tradicional, entendida como autoritaria y violenta.

Consideramos necesario referenciar algunos estudios vinculados a la descortesía verbal en el ámbito académico. En Medina (2022), se propone una secuencia didáctica para el estudio de la descortesía en la red social Twitter/X. El método utilizado fue el cualitativo y se centró en el análisis teórico de los conceptos cortesía y descortesía en el ámbito académico. Se llegó a la conclusión de que el estudio de este fenómeno podría facilitar el desarrollo de la competencia pragmática en los estudiantes. De su parte, Ali (2023) analiza la importancia del uso de lenguaje inclusivo por medio del análisis de canciones. En este trabajo se emplea un enfoque morfosintáctico, centrado en las estructuras gramaticales y sintácticas. Uno de los descubrimientos más importantes gira en

torno a que el empleo de lenguaje inclusivo en las canciones no afecta su mensaje ni las normas gramaticales del idioma.

Finalmente, se presenta el trabajo de Meza et al. (2024), quienes analizaron el impacto de la música en la identidad y la integración social de las personas. Este estudio se realizó mediante un enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental sustentado en una investigación explicativa. Se trabajó con un grupo de 25 estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Esmeraldas, Ecuador. Se concluyó que la integración de la música en los procesos educativos puede favorecer la comprensión intercultural de los alumnos.

Aunque no todas las investigaciones presentadas trabajan el tema de la descortesía verbal, hemos optado por integrarlas como parte de la revisión por entender que, si se trabaja la violencia o la cosificación, también se estaría abordando, aunque de forma indirecta, nuestra temática. De la misma forma, advertimos que se han dejado fuera muchos estudios, pero los que hemos descrito en este apartado pueden servir como referencia para justificar que nuestra investigación es viable.

Después de este breve repaso, resulta necesario preguntarse cómo facilitar el análisis de la descortesía verbal hacia mujeres en el género musical bachata en el contexto educativo. Esta interrogante se responde con el planteamiento del siguiente objetivo: proponer una secuencia didáctica orientada al estudio de la descortesía verbal hacia las mujeres en el género musical bachata.

Consideramos que esta propuesta resulta pertinente porque el análisis del lenguaje en los géneros musicales populares puede favorecer una mejor comprensión de los valores y actitudes de los grupos sociales que los consumen. La bachata, ampliamente difundida a nivel mundial, no solo refleja la cultura local, sino que también puede visibilizar las dinámicas de género y poder, y cómo estos comportamientos afectan a determinados grupos sociales. En tal sentido, el estudio de la descortesía verbal puede permitir que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre dichos usos lingüísticos, lo que fomentaría una importante reflexión acerca de cómo la música influye en la percepción y el tratamiento de las personas, especialmente, de las mujeres.

A continuación, se explican los conceptos fundamentales de la presente propuesta. Debemos destacar que nuestro marco teórico se centra en los términos imagen social y descortesía verbal. De este último se detallan algunos de los modelos más relevantes hasta la actualidad. Luego se argumenta la importancia de la utilización de un enfoque pragmático para la enseñanza de la lengua y, finalmente, se describe la propuesta didáctica a utilizar.

Fundamentación teórica

Todo ser humano es un ser social, entre otras cosas porque su formación ha sido producto de la pertenencia a una comunidad. Como consecuencia, todas las personas poseen una imagen social (Goffman, 1967), la cual se manifiesta a través de acciones discursivas y no discursivas. La imagen social se define como la percepción o representación que una persona, grupo o institución proyecta ante los demás en un contexto social (Goffman, 1967). En la presente propuesta también se refiere a la forma en que se utiliza el lenguaje para construir, mantener o destruir una reputación de sí mismo o de los demás. Dicho concepto se vincula, además, con la necesidad de aceptación dentro de una comunidad determinada.

Para Brown y Levinson (1987) hay dos tipos de imagen social: negativa² y positiva³. La primera se relaciona con el deseo de actuar libremente sin que otros se impongan: hacer o decir cosas en un territorio determinado. La segunda, por su parte, hace referencia al concepto que se tiene de sí mismo: identificación de la personalidad para que sea aceptada y respetada. Por esta razón, para Goffman (1967) resulta necesario identificar las características socioculturales de los demás, con lo cual es posible regularizar la forma en que se actúa frente a ellos. De modo que, cuando hablamos, construimos una máscara que puede asumir formas distintas de acuerdo con la meta que se busque alcanzar durante una interacción.

La descortesía verbal puede definirse como todo enunciado que puede resultar violento u ofensivo para las personas involucradas. Sus efectos suelen estar relacionados con los patrones culturales y éticos de los hablantes. Se trata de un acto, regularmente intencionado, que afecta la imagen social ajena y, en ocasiones, la propia. Para Kaul (2017) la descortesía es “una conducta que introduce agresividad en las relaciones sociales y los actos de habla que la plasman (primordialmente insulto, crítica, agravio, reproche, sarcasmo, burla, advertencia, invectiva, acusación, descalificación, amenaza, reprobación, provocación)” (p. 7). Además, este tipo de actos regularmente se produce con el objetivo de “dañar la imagen del interlocutor” (Mancera, 2009, p. 437).

Como se observa, la descortesía verbal se utiliza para dañar la imagen social de las personas por medio de estrategias discursivas. En ese sentido, Melero (2024) sostiene que “la descortesía verbal y el sexismo van unidas de la mano cuando se trata de criticar a las mujeres políticas a través de su imagen pública y privada” (p. 481). Se requiere destacar que este tipo de descortesía, regularmente, se visualiza en las canciones populares. De su parte, Pérez-Salazar (2024) explica que algunos actos que parecen descortesés pueden no serlo si se considera la relación existente entre los interlocutores; sin embargo, considera que deben ser analizados desde un punto de vista sociocultural, porque alguno puede afectar la valoración de la persona a quien se dirige.

Modelos de descortesía verbal

Culpeper (1996), tomando los fundamentos teóricos de Brown y Levinson (1987), desarrolló uno de los primeros modelos de descortesía verbal. Culpeper (1996) sostiene que los hablantes no siempre buscan la estabilidad de las relaciones sociales, pues también pueden actuar para quebrantarlas mediante la violencia discursiva. Culpeper (2005) explica que la descortesía verbal se produce “cuando: (1) el hablante comunica un ataque a la imagen social del oyente de manera intencional, o (2) el oyente percibe un comportamiento del hablante como un ataque a su imagen social, o una combinación de (1) y (2)” (Culpeper 2005, p. 38) (Traducción propia)⁴.

2 “negative face: the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction - i.e. to freedom of action and freedom from imposition” [la reivindicación básica de los territorios, los cotos personales, los derechos a la no distracción, es decir, a la libertad de acción y a la no imposición] (Brown y Levinson, 1987, p. 61).

3 “positive face: the positive consistent self-image or ‘personality’ (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants” [es la conciencia de sí mismo o de la “personalidad” (que incluye, sobre todo, el deseo de que esta imagen sea apreciada y aprobada) que tiene y reclaman los interactuantes] (Brown y Levinson, 1987, p. 61).

4 Versión original: “Impoliteness comes about when: (1) the speaker communicates face-attack intentionally, or (2) the hearer perceives and/or constructs behaviour as intentionally face-attacking, or a combination of (1) and (2)” (Culpeper, 2005, p. 38).

Culpeper (1996) propone cinco estrategias de descortesía verbal: (1) descortesía descarnada (*bold on record impoliteness*): enunciados descorteses expresados directa y abiertamente; (2) descortesía positiva (*positive impoliteness*): enunciados que persiguen afectar la imagen positiva del oyente mediante actos como la ignorancia, la exclusión, el desinterés, entre otros; (3) descortesía negativa (*negative impoliteness*): expresiones que tienen como finalidad perjudicar la imagen negativa a través de órdenes, ridiculizaciones, invasión de su espacio, entre otros; (4) sarcasmo o burla (*sarcasm or mock politeness*): enunciados que intencionalmente se refieren a ideas contrarias a las expuestas; (5) cortesía retenida (*withhold politeness*): omisión de una respuesta cortés exigida por el contexto. El uso de estas estrategias está determinado por el propósito del hablante y la situación comunicativa. Además, debemos considerar que “no aparecen de forma aislada y única en el discurso, sino que incluso pueden a veces combinarse con mecanismos de cortesía verbal e incluso darse en una misma intervención dos o más estrategias descorteses” (Pérez, 2020, p. 39).

De su parte, Kienpointner (1997) elabora un modelo basado en la comunicación cortés y descortés. Sostiene que el grado o intensidad con que se produce un enunciado determina su nivel de cortesía verbal. Además, explica la existencia de un continuo de dos extremos: cooperatividad-competitividad. La total cooperación o cortesía ocupa uno de los extremos y en el otro se manifiesta la total competitividad o descortesía. Para esta autora, la descortesía no está determinada por la cortesía, sino que se trata de una forma de expresión diferente, la cual responde a intereses distintos; es decir, se es descortés porque se busca afectar a los demás con el discurso presentado, mientras que se es cortés cuando se busca agradar. Desde este modelo se piensa que la descortesía es un acto no cooperativo que puede presentar dos objetivos: (a) desestabilizar las relaciones interpersonales y (b) crear y mantener un ambiente emocional de antipatía dirigido a satisfacer los intereses del hablante.

Asimismo, Kienpointner (1997) analiza la función de la grosería en los intercambios comunicativos. Considera que todo hablante puede presentar enunciados compuestos por grosería cooperativa o grosería no cooperativa. El primer tipo se compone por cuatro subtipos: grosería con fines humorísticos, irónica, reactiva y sociable. En el segundo, se agrupan tres subtipos: grosería estratégica, cooperativa e intergrupala. En Kienpointner (2008), se vinculan las emociones y los actos descorteses; para esto, la autora entiende que las variables “poder”, “distancia social” y “rango de imposiciones”⁵ (Brown y Levinson, 1987) se pueden vincular con la relación emocional de los hablantes.

A diferencia de los autores anteriores, las investigaciones de Kaul (2005 y 2008) se han desarrollado en español. Ha estudiado obras de teatro, específicamente, centrándose en el tema de la hostilidad en este tipo de discurso. Su modelo de descortesía está fundamentado en dos tipos de imagen social, las cuales denomina “afiliación exarcebada” y “refractariedad”. La primera se construye por medio de las actividades que lleva a cabo una persona para pertenecer a un grupo social. La refractariedad consiste en los actos que se realizan para diferenciarse de una comunidad.

Kaul (2017) explica que los actos descorteses son un reflejo de la conducta social y emocional de los seres humanos. Este comportamiento, regularmente, se manifiesta por medio de recursos

5 Brown y Levinson (1987) sostienen que estos tres factores determinan el tipo de estrategia discursiva que debe emplear un enunciadador durante una interacción.

lingüísticos, y su estructura formal estará determinada por la composición cultural y emocional de las personas. La autora considera que la descortesía verbal se utiliza para defender a la comunidad propia o dañar a la que se adversa. De igual manera, Kaul (2008) propone un modelo compuesto por siete estrategias:

1. Acto formalmente descortés motivado por una finalidad cortés: se utiliza la descortesía con la intención de producir un acto cortés, por ejemplo, emplear la ironía para elogiar a una persona.
2. Acto descortés involuntario: no presenta un uso estratégico. Algunos actos de este tipo son las meteduras de pata o la ausencia de cortesía en situaciones que la requieren, como dar las gracias por algún favor.
3. Autodescortesía: se produce cuando el hablante afecta su propia imagen de forma consciente. Se puede tratar de un discurso honesto o de una estrategia para que los demás lo consideren humilde.
4. Acto formalmente cortés motivado por una finalidad descortés: se utiliza con la finalidad de afectar la imagen social ajena. La burla irónica es una de las estrategias principales de estos tipos de actos.
5. Escatima deliberada de la cortesía esperada por el oyente: el hablante no ofrece cortesía, aun sabiendo que es necesaria y que el oyente la espera.
6. Silencio abrumador: se trata de la falta de respuesta del oyente ante un comentario o pregunta. Se utiliza, sobre todo, para manifestar desacuerdo. Representa una actitud desafiante de parte del oyente.
7. Descortesía de fustigación: es una agresión directa, intencional, consciente y estratégica. El hablante busca dañar la imagen social de su interlocutor para provocar una confrontación directa. Los insultos son una de las principales estrategias de este tipo de descortesía.

Finalmente, Ridao (2009) toma en consideración la intención del hablante y la interpretación del oyente durante una interacción. Sostiene que, en ocasiones, el objetivo del hablante coincide con la interpretación del oyente; pero, a veces, el enunciador trata de ser cortés y el oyente malinterpreta el mensaje. En ese sentido, la autora considera que las relaciones sociales e interpersonales representan un juego de finalidades e interpretaciones. Además, plantea que, en un momento determinado, una persona puede fingir una intención o una interpretación para lograr ciertos fines particulares: “es posible que se den contextos donde el emisor simule la involuntariedad de un acto descortés” (Ridao, 2009, p. 166).

Por otro lado, sostiene que la descortesía puede favorecer la conexión endogrupal porque tiene la posibilidad de estimular la afiliación de una persona a una comunidad. Su modelo presenta dos tipos de actos descorteses: voluntarios e involuntarios. La descortesía voluntaria puede llegar a dañar la imagen social ajena (discurso provocativo voluntario) o afectar la propia (discurso autoprovocativo voluntario). Con la descortesía involuntaria, aunque el hablante no la reconoce como tal, puede afectar la imagen social del oyente (discurso provocativo involuntario) o la propia (discurso autoprovocativo involuntario) (Ridao, 2009).

Las categorías de análisis que proponemos para el desarrollo de esta propuesta didáctica son el insulto, la ironía y el menosprecio. El insulto representa expresiones verbales cuya intención es ofender, denigrar o dañar a otra persona, regularmente, atacando sus características personales (Fuentes y Brenes, 2022). De su parte, la ironía se define como una figura retórica donde se expresa lo contrario de lo que se desea plantear (Mancera, 2022). Finalmente, el menosprecio es un enunciado donde se manifiesta desprecio o desvalorización hacia una persona, su finalidad es desfavorecer la valoración de un ser humano (Espiter, 2021). Como se observa, estos actos de habla, regularmente, se realizan de forma intencional para afectar la imagen social del receptor del mensaje. Estas categorías se fundamentan en los planteamientos de Culpeper (1996), Kienpointner (1997), Kaul (2008) y Ridaó (2009).

Enseñanza desde un enfoque pragmático

Consideramos que enseñar desde un enfoque que priorice los usos reales y contextualizados de la lengua resulta fundamental para que las personas comprendan las dinámicas discursivas que rigen a la sociedad. Desde nuestro punto de vista, esto se debe a que el enfoque pragmático facilita la identificación de los factores lingüísticos y extralingüísticos que constituyen los actos de habla. Hemos optado por un enfoque pragmático para el análisis de las letras de las canciones porque, desde este, se puede realizar un estudio centrado en cómo los personajes de estos relatos emplean el lenguaje para cumplir ciertos propósitos comunicativos. En ese mismo tenor, consideramos necesario plantear cuatro de las razones que justifican la adopción de este enfoque:

1. Desarrollo de la competencia comunicativa: favorece la comprensión y producción de discursos en diferentes contextos.
2. Adaptación al contexto: facilidad para utilizar el lenguaje considerando factores como la formalidad, la relación de poder, la distancia social y las normas culturales.
3. Desarrollo de la sensibilidad intercultural: desde este enfoque se promueve el respeto a la diversidad cultural de las personas.
4. Identificación del significado y la intención: este enfoque permite determinar qué se dice, cómo se dice y con qué finalidad se dice. De esta manera los estudiantes son capaces de identificar recursos discursivos como la ironía, el sarcasmo, la descortesía verbal, entre otros.

De su parte, Barquero (2020) considera que el desarrollo de la competencia pragmática puede “suministrar las reglas linguaculturales que rigen la comunicación del idioma aprendido y las estrategias y elementos lingüísticos necesarios para realizar apropiadamente actos comunicativos según el contexto de la comunidad de habla en el que el aprendiente se encuentre” (pp. 7-8). De este modo, la determinación de factores lingüísticos y extralingüísticos tiene el potencial de enriquecer las capacidades intelectuales de las personas.

En definitiva, el enfoque pragmático resulta idóneo para la presente propuesta didáctica porque, tradicionalmente, la descortesía verbal se ha analizado desde este paradigma. Además, Hidalgo (2023) explica que el estudio de lengua desde una perspectiva pragmática no es novedoso, es decir, existe una lista dilatada de estudios en este sentido. Por lo tanto, este modelo no solo puede

ser utilizado para analizar las estrategias retóricas en la música, sino también para enseñar a los estudiantes a criticar este tipo de discursos.

Propuesta didáctica

En la tabla 1, se describen de forma general los elementos esenciales de la secuencia macro que se ha propuesto en el presente documento:

Tabla 1. *Elementos de la secuencia macro*

Elemento	Descripción
Competencia	Analiza críticamente las letras de canciones del género bachata con la finalidad de identificar actos de habla descorteses hacia la imagen social de las mujeres.
Resultados de aprendizajes	Los estudiantes serán capaces de:
	Identificar y analizar estrategias de descortesía verbal en las letras de canciones de este género. Reflexionar sobre los efectos sociales y culturales de estos actos de habla en la imagen social de las mujeres.
Evaluación	Sumativa: se realizará por medio de la evaluación del texto expositivo.
	Formativa: se llevará a cabo a través de la discusión de los conceptos abordados y el proceso de análisis a lo largo de las sesiones de docencia.
Temporalidad	Ocho sesiones de docencia de noventa minutos cada una.
Recursos	Canciones seleccionadas.
	Consigna para redacción del ensayo. Equipo de sonido.
	Computadoras.

Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica, se sugiere la construcción de un corpus lingüístico con las letras de nueve canciones del género bachata. Las piezas musicales de los bachateros dominicanos Luis Vargas y Romeo Santos pueden resultar apropiadas para los fines propuestos (ver apéndice 1). Las letras de estas canciones serán estudiadas mediante el análisis de contenido. Esta técnica facilita el examen de diferentes tipos de materiales: textos, imágenes, videos, entre otros. Fernández (2002) considera que este tipo de análisis “requiere la identificación de la población que se desea estudiar, la selección de la muestra adecuada a los intereses y necesidades particulares del estudio, la determinación de las unidades de análisis” (p. 38).

Las categorías de análisis que se sugieren para el estudio de la descortesía verbal en estas canciones son el insulto, la ironía y el menosprecio. En adelante se describen las fases de la secuencia micro:

1. Acercamiento conceptual: realización de clases teóricas para abordar los fundamentos de la descortesía verbal: concepto, estrategias, métodos de análisis, entre otros. De la misma forma, se deben contemplar momentos de diálogo en torno a las categorías de análisis (insulto, la ironía y el menosprecio) y al género bachata: historia, exponentes, temáticas abordadas, entre otros (dos sesiones de docencia de noventa minutos).
2. Análisis de contenido: sesiones de docencia para escuchar las canciones, leer las letras e identificar las estrategias empleadas por los personajes de los relatos: insulto, ironía y menosprecio. Revisión de recursos lingüísticos utilizados para producir los actos descorteses (tres sesiones de docencia de noventa minutos). Para el desarrollo de esta fase, se propone la utilización de la siguiente tabla:

Tabla 2. Matriz para el análisis de las canciones

Ficha técnica de la canción	Fragmento analizado	Estrategia de descortesía: Insultos Ironía Menosprecio	Recurso lingüístico: Atenuación Intensificación	Posible efecto a la imagen social de la mujer
-----------------------------	---------------------	---	---	---

Tabla 3. Ejemplo de aplicación

Ficha técnica de la canción	Fragmento analizado	Estrategia de descortesía: Insultos Ironía Menosprecio	Recurso lingüístico: Atenuación Intensificación	Posible efecto a la imagen social de la mujer
<p>Título: La diabla</p> <p>Artista: Romeo Santos</p> <p>Álbum: Fórmula Vol. 1</p> <p>Año: 2011</p>	<p>“Perdí. Jugué con una diabla que es experta en esos juegos del amor”</p>	<p>Insulto Menosprecio</p>	<p>Intensificación: se produce una exageración al comparar a la mujer con el diablo.</p> <p>Se repite el verbo “perdí” con la intención de mostrar al personaje masculino como una víctima de los artilugios de la mujer.</p>	<p>Esta canción puede reforzar estereotipos y actitudes perjudiciales hacia el género femenino.</p>

Fuente: Elaboración propia.

3. Sistematización de los resultados: varias sesiones para sistematizar los hallazgos. Redacción de un texto expositivo donde reflexionan crítica y teóricamente sobre la presencia de descortesía verbal en las canciones y sus posibles efectos sobre la imagen social de las mujeres (tres sesiones de docencia de noventa minutos). Debajo se presenta la consigna sugerida para esta tarea:

Consigna de escritura

Una revista universitaria ha abierto una convocatoria para un concurso de ensayos. El tema de esta es la presencia de descortesía verbal en discursos populares como la música. Si te interesa el tema y quieres participar, te sugiero seguir las sugerencias que te presento en este documento. Tomando en cuenta los fundamentos teóricos y prácticos abordados en clase sobre la descortesía verbal y el género bachata, te invito a redactar un texto expositivo en el que expliques cómo el discurso descortés de las canciones afecta la imagen social de las mujeres. El ensayo debe poseer una superestructura canónica: título, introducción, desarrollo y conclusión. Cada párrafo estará compuesto por tres o más oraciones. El texto debe estar justificado, el tipo de letras será Arial y su tamaño 12. Te recomiendo revisar y asumir el siguiente proceso:

- Planificación: (1) investiga sobre el tema asignado y formula una tesis que represente la postura que vas a explicar en tu ensayo; (2) elabora un esquema con los aspectos que desarrollarás en tu texto, te recomiendo tomar en cuenta esta superestructura:
 - a) Título:** nombre breve del trabajo relacionado con su contenido.
 - b) Introducción:** un párrafo contextualizando el trabajo, planteando el tema, la tesis o idea principal y anunciando el contenido a desarrollar.
 - c) Desarrollo:** tres o más párrafos de tres o más oraciones donde se expliquen los aspectos: estrategias descorteses utilizadas (insultos, ironía y menosprecio) (párrafo 1); recursos lingüísticos empleados para construirlos (párrafo 2) y posibles efectos a la imagen social de la mujer (párrafo 3).
 - d) Conclusión:** un párrafo final que destaque los tópicos más importantes del desarrollo y se recomiende una escucha atenta y crítica de la música popular, entre otras sugerencias.
- Redacción: escritura del primer borrador. Este se debe realizar tomando como materia prima la información investigada y el esquema elaborado en la planificación. Se sugiere trabajar primero con los párrafos de desarrollo, luego la conclusión y, finalmente, la introducción.
- Revisión: identificación de errores de adecuación, coherencia, cohesión y gramática.
- Edición: corrección de errores identificados y reescritura del texto final para ser entregado.

Finalmente, resulta conveniente que vuelvas a evaluar tu texto, pero ahora utilizando la tabla que sigue, la cual utilizaré para valorar tu trabajo. En tal sentido, utilízala para validar que tu redacción esté acorde con los aspectos solicitados:

Tabla 3. Rúbrica para evaluar texto expositivo (20 puntos)

Criterios	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
Apropiación	El texto versa sobre el tema solicitado y cumple con la superestructura solicitada (título, introducción, desarrollo y conclusión).	El texto versa sobre el tema solicitado y cumple parcialmente con la superestructura solicitada (título, introducción, desarrollo y conclusión).	El texto versa sobre el tema solicitado, pero solo presenta dos de los aspectos solicitados.	El texto no versa sobre el tema solicitado, ni presenta todos los aspectos solicitados.
Coherencia	Las ideas se expresan de forma lógica y en cada párrafo se desarrolla un aspecto del tema. Presenta una lectura fluida y precisa.	Las ideas son generalmente coherentes, pero hay leves problemas en el orden lógico de algunas ideas.	La mayoría de las ideas resultan difíciles de comprender.	Todas las ideas resultan difíciles de comprender.
Cohesión	Las ideas están correctamente conectadas por medio de conectores lógicos o referencias textuales.	Algunas ideas están correctamente conectadas por medio de conectores lógicos o referencias textuales.	Casi todas las ideas carecen de conexiones lógicas entre sí, lo que dificulta el establecimiento de sentido.	Casi todas las ideas carecen de conexiones lógicas entre sí, lo que impide el establecimiento de sentido.
Corrección gramatical	No hay errores gramaticales ni ortográficos ni de puntuación. El texto está bien escrito y es fácil de leer.	Hay algunos errores gramaticales, ortográficos y de puntuación. A pesar de eso resulta relativamente fácil de leer.	Hay errores gramaticales, ortográficos y de puntuación. Esto dificulta su comprensión.	Hay muchos errores gramaticales, ortográficos y de puntuación. Esto impide su comprensión.
Análisis pragmático	Identifica y explica estrategias de descortesía verbal y sus posibles efectos a la imagen social de la mujer.	Identifica y explica estrategias de descortesía verbal, pero ignora sus posibles efectos a la imagen social de la mujer.	Identifica estrategias de descortesía verbal, pero no las explica ni reflexiona en torno a sus posibles efectos a la imagen social de la mujer.	Identifica algunas estrategias de descortesía verbal, pero no las explica ni reflexiona en torno a sus posibles efectos a la imagen social de la mujer.

4. Evaluación: entrega del texto. Cierre de la secuencia didáctica con evaluación de la experiencia. Se recomienda que esta evaluación sea oral y escrita; la última se puede realizar con Formularios de Google. Además, se puede desarrollar un seminario de investigación sobre la presencia de violencia verbal en las canciones para que los estudiantes compartan sus resultados.

Como se observa, estas fases podrían servir como secuencia didáctica para que los estudiantes universitarios y de otros niveles realicen análisis del discurso en textos literarios como las canciones y desde los postulados de la descortesía verbal.

Conclusiones

Para finalizar, se recuerda que el objetivo de este artículo es proponer una secuencia didáctica orientada al estudio de la descortesía verbal hacia las mujeres en el género musical bachata. Para desarrollar esta tarea hemos optado por el enfoque cualitativo y la técnica análisis de contenido. Al seleccionar temas de Luis Vargas y Romeo Santos, buscamos que los alumnos reconozcan la diversidad del género y evolución lingüística de las estrategias de descortesía verbal que se hacen presentes en estas manifestaciones populares. Se considera que la metodología propuesta fomenta un análisis sistemático del corpus, lo que facilita la identificación de los actos descorteses y de los recursos lingüísticos que los componen. Se estima que esto favorezca la determinación del impacto que pueden tener estos enunciados en la imagen social de las mujeres.

Se espera que esta secuencia didáctica promueva la reflexión crítica sobre los efectos sociales del uso del lenguaje descortés en la música. El enfoque flexible de la metodología permite su adaptación a distintos niveles educativos y contextos, haciendo de esta propuesta una herramienta versátil para docentes e investigadores. No obstante, es necesario evaluar la pertinencia de esta propuesta, por eso se sugiere la incorporación de estudios de investigación-acción en los que los docentes que la apliquen reflexionen sobre su efectividad en el aula. Mediante este tipo de investigación, el profesorado podría ajustar la propuesta según las necesidades detectadas durante el proceso.

Referencias bibliográficas

- Ali, D. (2023). Análisis crítico del lenguaje inclusivo través de las canciones: estudio morfosintáctico. *57(1)*, 1–14.
- Alpizar-Lorenzo, A., Hernández-Muñoz, L., Ledezma-Trujillo, M., Linares-Villa, M., Rodríguez-Cortés, L., Guzmán-Díaz, G. y Cisneros Herrera, J. (2021). Goce sin límites: manifestaciones misóginas en canciones de reggaetón. *Boletín Científico De La Escuela Superior Atotonilco De Tula*, *8(15)*, 25–32. <https://doi.org/10.29057/esat.v8i15.6510>
- Araujo, E. (2016). “No sea malito”: una fórmula de cortesía para actos exhortativos en la literatura ecuatoriana. *Revista PUCE*, (2), 50.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera. (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Edelsa.

- Barquero, A. (2020). La pragmática y la enseñanza del ELE en el contexto escolar alemán. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (31), 5–18.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987) *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bustos-Gisbert, E. (2023). Oralidad, oralidad fingida y expresión de la (des)cortesía: el sistema de tratamiento pronominal en Gonzalo de Berceo. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 381–404.
- Cantoni, M. (2022). El color de la lengua: reflexiones sobre la resignificación de la violencia a partir de un poema de Michèle Lalonde. *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, 1(31), 11–31.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25(3), 349–367.
- Culpeper, J. (2005). Impoliteness and Entertainment in the Television Quiz Show: The Weakest Link. *Journal of Politeness Research*, 1(1), 35–72. doi.org/10.1515/jplr.2005.1.1.35
- Espiter, V. (2021). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth: un bosquejo moral de las formas de menosprecio social. *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, 42(125). <https://doi.org/10.15332/25005375.6372>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96), 35–53.
- Fuentes, C. y Brenes, E. (2022). La formulación del insulto: Variantes del discurso parlamentario. *Revista signos*, 55(108), 61–90.
- García-Zapata, C. (2014). Intensificadores disfemísticos en la literatura antioqueña. *Lingüística y Literatura*, 35(66), 39–64.
- Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción*. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Gutiérrez-Rivas, C. (2018). Actos de habla egocéntricos y altrocéntricos y su relación con raza y clase social: un ejemplo en la obra literaria venezolana. *Folios*, (47), 19–36.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Editorial Gredos.
- Hidalgo, A. (2023). Estudio pragmático del componente fonoprosódico en la conversación coloquial: de la fonopragmática a la fono(des)cortesía. *Biblioteca de Babel: Revista de Filología Hispánica*, (Extraordinario 1), 45–70. <https://doi.org/10.15366/bibliotecababel2023.extra1.001>
- Hormigos-Ruiz, J. (2023). Normalización de la violencia de género en los contenidos culturales consumidos por la juventud: El caso del reggaetón y el trap. *Revista Prisma Social*, (41), 278–303. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5039>
- Kaul, S. (2005). Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (Vol. 1, pp. 299–318). Programa EDICE- Dunken.

- Kaul, S. (2008). Tipología del comportamiento verbal descortés en español. En A. Briz-Gómez, A. Hidalgo-Navarro, M. Albelda Marco, J. Contreras y N. Hernández (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Tercer Coloquio Internacional del Programa EDICE* (Vol. 3, pp. 254–266). Universidad de Valencia-Programa EDICE.
- Kaul, S. (2017). Tipos de descortesía verbal y emociones en contextos de cultura hispanohablante. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 5(1), 119-123. <https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0001>
- Kienpointner, M. (1997). Varieties of Rudeness: Types and Functions of Impolite Utterances. *Functions of Language*, 4(2), 251–287.
- Kienpointner, M. (2008). Impoliteness and emotional arguments. *Journal of Politeness Research*, 4(2). <https://doi.org/10.1515/JPLR.2008.012>
- Mancera, A. (2009). Manifestaciones de descortesía y violencia verbal en los foros de opinión digitales de los diarios españoles. *Discurso & Sociedad*, 3(3), 437–466. <http://www.dissoc.org/en/ediciones/v03n03/DS3%283%29Mancera.pdf>
- Mancera, A. (2022). La ironía verbal en editoriales de la prensa decimonónica sobre la guerra de Cuba (1895-1898). *Estudios de Lingüística del Español*, 46, 57–80. <https://doi.org/10.36950/elies.2022.46.5>
- Medina, F. (2022). Reflexiones didácticas para el análisis de los actos de habla descorteses en la red social Twitter. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 83–90.
- Melero, L. (2024). Estrategias de descortesía verbal sexista hacia Irene Montero en los comentarios de Twitter (X). *Feminismo/s*, (44), 453–484. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.44.16>
- Merlyn, M. (2024). “Ser hombre” en el reggaetón: Narraciones sobre relaciones de pareja, sexo y sexualidad. *Veritas & Research*, 6(1), 52–62.
- Meza, D., Estrada, K., Franco, J., Pazmiño, G., Luzuriaga, L. y Rodríguez, C. (2024). La música como vehículo cultural: Impacto de las canciones en la identidad y cohesión social. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(3), 55–68. <https://doi.org/10.69516/xbfv6g57>
- Montes, M. (2019). Masculinidades, pasión y violencia en las letras del cuarteto cordobés (1976-1990). *Contrapulso - Revista Latinoamericana de Estudios en Música Popular*, 1(1). <https://doi.org/10.53689/cp.v1i1.6>
- Orecchioni, K. (1980). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- Pazos, M. y Giraldo, S. (2019). “Me siento muy hembra pa’llorar por un güevon”: Despecho y representaciones de género en la música popular colombiana. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, (5), 1–24. <https://doi.org/10.24201/reg.v5i0.401>
- Pérez, E. (2020). «¡No digas más burradas!»: *Estudio de la descortesía verbal y su aplicación en el aula de español como lengua extranjera*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación a Distancia] Repositorio UNED.

Pérez-Salazar, C. (2024). A otro perro con ese hueso: modelo fraseológico para el rechazo en la historia del español. *Revista de Filología Española*, 104(1), 1427–1427.

Ridao, S. (2009). *Las estrategias de (des)cortesía en las mediaciones laborales*. Editum.

Apéndice 1

Canciones del género bachata que se recomiendan para el análisis:

Luis Vargas:

La traicionera
Volvió el dolor
Tarde te arrepientes
Hipócrita
Si tú me dejas

Romeo Santos:

La diabla
Imitadora
Canalla
La demanda
Suegra

Enseñanza de la literatura en la clase de ELE: enfoques y metodologías

Teaching Literature in SFL: Approaches and Methodologies

Yakoub Abidi¹

Recibido: 18 de septiembre de 2024 | Revisado: 23 de septiembre de 2024 | Aprobado: 2 de diciembre de 2024

Resumen

Este ensayo de revisión teórica aborda la relevancia del discurso literario como recurso pedagógico clave en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Se destaca su impacto en el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales, así como de habilidades emocionales en los estudiantes. El objetivo general es explorar las prácticas, metodologías y enfoques teóricos relacionados con la literatura como recurso para la enseñanza ELE, situando los textos literarios como eje central de actividades integradas. A lo largo del desarrollo, se examina la evolución de los principales enfoques metodológicos en esta área y se subraya la importancia de integrar la literatura para una comprensión más profunda de la lengua y la cultura hispánica.

Palabras clave: enseñanza de literatura, español como lengua extranjera (ELE), enfoques metodológicos, competencias lingüísticas y culturales.

¹ Doctor en Literatura Hispánica por la Université de La Manouba, profesor de tiempo completo en Carthage University. Para contactar al autor: yakoub.abidi@outlook.com

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Abidi, Y. (2025). Enseñanza de la literatura en la clase de ELE: enfoques y metodologías. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 22(43), 163-179.

Abstract

This theoretical review essay examines the significance of literary discourse as a key pedagogical resource in teaching Spanish as a foreign language (SFL). It highlights its impact on the development of students' linguistic, cultural, emotional, and intellectual competencies. The primary objective is to explore the practices, methodologies, and theoretical approaches related to the use of literature in SFL instruction, positioning literary texts as the central axis of integrated activities. Throughout the discussion, the evolution of the main methodological approaches in this field is analyzed, underscoring the importance of integrating literature to foster a deeper understanding of the Spanish language and Hispanic culture.

Keywords: *teaching literature, Spanish as a foreign language, methodological approaches, linguistic and cultural competencies.*

Introducción

La literatura, en su calidad de patrimonio cultural, desempeña un papel trascendental al unir comunidades lingüísticas y permitir la transmisión de emociones, ideas y valores que subyacen a una identidad compartida, lo cual es posible gracias a la traducción. Además, constituye un espacio de diálogo intercultural, donde el individuo se encuentra con realidades ajenas y, a su vez, se revela la singularidad de cada contexto cultural. Su impacto se extiende más allá del acto de la lectura, pues permea nuestra cotidianidad a través de las innumerables referencias que moldean y reflejan nuestra interacción con el mundo.

En la enseñanza del español, la literatura es un recurso esencial que posibilita la evaluación del progreso del estudiante en diversas competencias, tanto lingüísticas como interpretativas y culturales. Un primer elemento evaluable es la comprensión lectora, que incluye la interpretación literal de los textos, la capacidad de realizar inferencias y la captación de los significados implícitos presentes en ellos. Esta competencia se puede medir mediante el análisis de fragmentos o la redacción de resúmenes críticos.

Almansa (1999) expone que la literatura “se filtra paulatina y selectivamente en el decir y el saber colectivos, incorporándose por derecho propio a las señas de identidad de una comunidad lingüística” (p. 4). Esta reflexión pone de relieve la importancia de introducir a los estudiantes de lenguas extranjeras en las manifestaciones humanísticas y artísticas, con particular énfasis en la literatura, como vehículo para su comprensión cultural. A través de este acercamiento, se les provee de herramientas fundamentales que favorecen una interacción más fluida con los hablantes nativos y promueven su integración en el tejido social de la comunidad de acogida.

Por lo tanto, el papel que desempeña la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) se manifiesta en una diversidad de enfoques. Por un lado, puede ser empleada como una herramienta pedagógica destinada a fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa; por otro, puede servir como un fin en sí misma, constituyéndose en el objeto de estudio. De igual modo, la literatura se revela como un recurso para la transmisión de

contenidos socioculturales específicos, entre otras posibles aplicaciones didácticas.

El planteamiento general de este artículo se centra en la riqueza del discurso literario y en su capacidad para convertirse en un recurso clave en la enseñanza del ELE. Desde esta perspectiva, no solo se resalta su potencial para fomentar competencias lingüísticas, sino también para propiciar una mayor profundización en los aspectos culturales y cognitivos del idioma. A partir de lo expuesto, y con el propósito de integrar la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, se propone un enfoque didáctico que trascienda la función tradicional de los textos literarios como simples herramientas para la comprensión lectora. En este enfoque, los textos literarios se conciben como el núcleo articulador de un conjunto de actividades diseñadas para fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales del alumnado.

Considerando lo anterior, resulta pertinente plantearse algunas cuestiones clave que guíen la reflexión en torno al papel de la literatura en el aula de ELE. Surgen, entonces, las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las características distintivas de la literatura y cómo pueden aprovecharse de manera didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera? Igualmente, nos interesa indagar en cómo ha evolucionado la enseñanza de este idioma en relación con los principales enfoques metodológicos. En efecto, el objetivo general del presente artículo de revisión teórica es explorar las prácticas, metodologías y enfoques teóricos relacionados con la literatura como recurso para enseñar lenguas extranjeras (ELE). Con ello se pretende, también, destacar la literatura como recurso pedagógico eficaz para mejorar la competencia lingüística y cultural de los estudiantes.

La elección de este tema se fundamenta en la necesidad de resaltar el rol de la literatura en la enseñanza del español. El estudio de esta materia permite a los estudiantes adquirir valores socioculturales que, de otro modo, serían difíciles de transmitir en un entorno educativo convencional. En el marco de la sociedad contemporánea, caracterizada por la inmediatez y el surfeo en Internet, se hace urgente reflexionar sobre el valor pedagógico de la literatura como un recurso que nos invita a la lectura detenida, con lo cual se fomentan habilidades críticas y emocionales que contrarrestan la superficialidad de la información efímera. A través del análisis de los enfoques metodológicos, pretendemos proponer su aplicación en la enseñanza del español y consolidar la relevancia de este campo en el sistema educativo actual.

En lo sucesivo, el ensayo se estructura de la siguiente manera: en la próxima sección, exploramos el concepto de literatura, abarcando su definición, alcance y relevancia en el ámbito educativo, con el fin de establecer los cimientos para el análisis de su impacto en el aprendizaje del idioma. Posteriormente, profundizamos en los enfoques metodológicos empleados en la enseñanza de ELE, donde se incluye su evolución. Finalmente, las conclusiones sintetizan los principales hallazgos derivados del análisis, al tiempo que reflexionamos sobre los desafíos inherentes a la enseñanza de la literatura en el contexto ELE.

2. Conceptualización y características del discurso literario

Dentro del ámbito de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, plantear la cuestión del discurso literario podría, en un primer momento, parecer exagerado. No obstante, nuestro propósito no es ofrecer una respuesta definitiva, sino más bien propiciar una reflexión que nos permita extraer deducciones pertinentes para nuestra labor como profesores ELE. Cabe precisar

que dicho discurso es un medio privilegiado para la transmisión de una riqueza lingüística y cultural que supera el uso funcional del idioma. En efecto, la literatura no solo permite una inmersión en las estructuras gramaticales y estilísticas de la lengua meta, sino que también facilita el acceso a una diversidad de registros de expresión que potencian el léxico y el dominio de las normas gramaticales por parte del alumnado (Cerrillo, 2010).

Además, la obra literaria es un recurso imprescindible para comprender elementos culturales e históricos de la comunidad de hablantes nativos. En este sentido, Lázaro (1995) sostiene que “la literatura actúa como un espejo cultural y un archivo histórico que permite a los aprendientes no solo adquirir competencias lingüísticas, sino también familiarizarse con las realidades socioculturales de los hablantes nativos” (p. 34). De igual manera, el texto literario fomenta la capacidad de interpretación crítica, pues invita a establecer relaciones entre el contenido textual y su contexto social y cultural, lo cual favorece el desarrollo de la competencia discursiva.

Asimismo, las emociones que la literatura es capaz de suscitar en quienes aprenden contribuyen a fortalecer su motivación y a consolidar un proceso de aprendizaje más comprometido. A este respecto, Tomlinson (2003) manifiesta que “el compromiso emocional con los textos literarios no solo profundiza la comprensión lingüística, sino que también promueve una experiencia de aprendizaje más significativa y memorable” (p. 22). Esto resalta la importancia de integrar elementos literarios en el proceso educativo, ya que favorece una conexión más profunda entre el alumnado y el conocimiento.

Desde la teoría literaria es posible identificar diversos enfoques en la conceptualización de la literatura, entre los cuales destacan los siguientes:

2.1. El formalismo

Según lo planteado por Lotman (1978), esta teoría está orientada hacia la obra literaria en sí misma y se esfuerza por discernir y delimitar sus características mediante criterios rigurosamente definidos. Además, se enfoca en el análisis estructural del texto y ofrece una perspectiva semiótica que aclara tanto la naturaleza como el funcionamiento interno de la obra literaria. Para el autor, la literatura debe ser analizada a partir de sus características internas y estructurales, más allá de su contenido o contexto externo, ya que concibe la obra literaria como un sistema de signos autónomos.

De igual manera, Lotman (1978) señala que cada elemento textual desempeña un papel dentro de relaciones que, en su interacción, generan significados. Su perspectiva semiótica privilegia el análisis estructural, mientras subraya la importancia de estudiar cómo estos elementos se interrelacionan. Así, la literatura es entendida como un modelo comunicativo que construye su autonomía y su propia lógica interna al analizar los mecanismos que rigen su funcionamiento.

2.2. El estructuralismo

Schmidt (1991) sostiene que este enfoque se centra en el receptor y que la literariedad posee un carácter históricamente contingente. En otras palabras, surge del consenso sociocultural y, por ende, está sujeta a transformaciones a lo largo del tiempo. El autor propone un análisis de los principios que subyacen al estudio de la literatura desde una óptica científica, con énfasis en el examen estructural del texto y su impacto emocional, así como en otros elementos susceptibles de medición.

Estos criterios que sirven para definir lo literario no son estáticos, sino que cambian con el transcurso del tiempo, en función de un proceso en el que la comunidad lingüística decide qué se considera literatura. En este tenor, las perspectivas mencionadas han influido en el tratamiento de la literatura como recurso didáctico. Por ejemplo, establecer rasgos definitorios de lo literario a través de criterios semióticos ha reforzado la visión clásica de la literatura como una forma de desviación respecto a las normas lingüísticas convencionales.

Tradicionalmente, el uso literario del lenguaje se ha considerado una forma lingüística alejada del habla cotidiana, lo que llevó a su exclusión en los niveles iniciales de enseñanza, aunque se mantuvo reservado para estudiantes con un dominio avanzado del idioma. Al respecto, Coseriu (1992), en su análisis acerca de las diferencias entre el lenguaje literario y el lenguaje cotidiano, reconoce la tendencia a excluir la literatura en las etapas tempranas de aprendizaje debido a su supuesta complejidad. El autor plantea que “la literatura, lejos de ser un uso ‘especial’ del lenguaje, es una manifestación más de la riqueza y variedad del mismo, y su exclusión en los primeros niveles de enseñanza se basa en una concepción equivocada de su accesibilidad” (p. 67).

No obstante, “en ocasiones, la producción literaria es modelo de sencillez expositiva, de esencialidad gramatical y de claridad” (Mendoza-Fillola, 2004, p. 1). Dicho de otro modo, la literatura puede emplear un lenguaje aparentemente sencillo y estructuras discursivas accesibles que evocan el registro coloquial. De igual manera, en nuestra comunicación diaria, hacemos uso de múltiples recursos expresivos que se catalogan como “literarios”.

En este marco, surge la siguiente pregunta: ¿cómo definimos la literatura? La literatura es una forma particular del lenguaje, caracterizada por su función estética y la ausencia de un propósito práctico inmediato. Esto se contrasta con la función informativa, como señala Steiner (1973), quien además sostiene que se trata de “un lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información” (p. 158). Por consiguiente, la literatura se puede entender como un fenómeno artístico y un registro histórico, capaz de transmitir la verdad con autenticidad y utilidad, especialmente en la enseñanza comunicativa del español. Además, uno de los rasgos distintivos de la literatura radica en su capacidad para transmitir significados implícitos, los cuales se comunican de manera indirecta, a través de connotaciones.

El discurso literario busca transmitir información y generar determinados efectos estéticos, emocionales o reflexivos en el lector. Estudiosos como Jonathan Culler o Roman Jakobson han señalado que el lenguaje que se emplea al hacer literatura cumple una función poética. De hecho, este concepto fue introducido en las Tesis del Círculo Lingüístico de Praga. En su conferencia de 1934 titulada “¿Qué es la poesía?”, Jakobson utiliza los términos función estética y función poética de manera intercambiable, considerándolos completamente sinónimos (Pilshchikov, 2021). Dicha función pone énfasis en la forma en que se dice algo más que en el contenido. Este uso del lenguaje construye un significado específico y establece una relación entre el texto, el lector y su contexto.

2.3. La estética de la recepción

Es una perspectiva propuesta por autores como Hans Robert Jauss, quien contribuye a la concepción del texto literario como un acto comunicativo que establece un diálogo entre el autor y el lector.

Bubnova (2006) sostiene que “la escritura no es sino la transcripción codificada de las voces capaz de transmitir los sentidos de este diálogo ontológico” (p. 100). En efecto, la participación del lector resulta imprescindible, pues aporta sus conocimientos culturales, sus experiencias anteriores y guía la lectura según sus objetivos.

A diferencia de la comunicación literaria, que pretende generar un impacto estético o emocional, la comunicación convencional se centra en la eficacia, sin preocuparse por la perdurabilidad. Existen expresiones lingüísticas de naturaleza efímera y otras duraderas, como es el caso de los documentos legales, las canciones, la literatura, entre otros. En la comunicación convencional, las palabras no suelen ser memorables, en gran medida por razones de economía lingüística. Esto alude a la idea de que, en el discurso cotidiano, las palabras cumplen una función primordialmente utilitaria. Es decir, se utilizan para transmitir información o realizar acciones sin el propósito de dejar una huella en la memoria del receptor.

Los planteamientos anteriores se basan en estudios sobre la pragmática del lenguaje y en la teoría de los actos de habla desarrollados por filósofos como John Searle y J.L. Austin. Este último afirma que “la base de cualquier lenguaje filosófico o científico debe ser el lenguaje corriente, el cual ha hecho distinciones significativas sobre todo para las cuestiones prácticas de la vida” (Moya, 2009, p. 234). Según estas teorías, el lenguaje cotidiano se utiliza con un fin funcional, como hacer promesas, dar órdenes, informar o preguntar. Lo esencial es el acto comunicativo y no la elección particular de las palabras, lo que explica que sus manifestaciones no sean necesariamente destacables.

Sin embargo, en el discurso literario, la forma del lenguaje es parte integral del contenido, con lo cual adquiere un carácter perdurable. Esta cualidad ha ejercido influencia en la enseñanza del español, donde el texto literario ha sido venerado y se le considera una entidad inmodificable. En consecuencia, se limita su uso como un recurso flexible para la enseñanza. Así, la comunicación literaria destaca por su carácter polisémico, lo que posibilita diversas interpretaciones que van más allá de la mera formalidad textual. Cada texto lleva una carga semántica que trasciende lo estrictamente referencial.

Partiendo de lo señalado, el análisis del texto literario desde una perspectiva pragmática ha sido desarrollado por diversos teóricos, entre los que destaca Teun A. Van Dijk. Este autor resalta la relevancia del contexto y de las estructuras discursivas en la interpretación del texto literario (Rall, 2020). Al respecto, Rall (2020) expone lo siguiente:

Un acierto provechoso de la investigación de Van Dijk es sin lugar a dudas el relacionar el análisis del texto con el del contexto. Es decir, al estudio de las estructuras semánticas agrega una interpretación pragmática. Analiza las expresiones a nivel de actos y traza un sistema formal de las categorías que constituyen el contexto comunicativo para poder medir así la satisfactoriedad pragmática (p. 132).

En otras palabras, Van Dijk (1980, como se citó en Rall, 2020) sostiene que el significado de un texto literario no puede limitarse a su estructura formal, ya que su decodificación depende también de factores cognitivos, sociales y culturales que se activan durante el proceso de lectura. Según esto, los textos literarios generan múltiples niveles de significado debido a la interacción entre quien lee y el contexto en que se produce la recepción. De este modo, la pragmática literaria no se

reduce únicamente a la intención del autor, sino que involucra al lector, quien completa el sentido del texto a partir de su conocimiento. Esta perspectiva refuerza la idea de que el lenguaje literario se caracteriza por su apertura a diversas interpretaciones, siendo la ambigüedad semántica uno de sus rasgos esenciales.

Otro aspecto relevante de la literatura es su capacidad para generar realidades ficticias que permiten adentrarse en el universo de las emociones y explorar mundos imaginarios. Por ejemplo, Nussbaum (1997) recalca cómo la literatura desarrolla la empatía y la comprensión emocional al transportarnos a las vidas de otros: “La narrativa literaria ofrece un espacio para explorar los matices emocionales y éticos que rara vez encontramos en nuestras interacciones cotidianas” (p. 90). Si bien no toda literatura se circunscribe a la ficción, esta particularidad no constituye, por sí sola, un criterio definitorio de su carácter literario. Dicha realidad ficticia debe ajustarse al pacto de verosimilitud entre el autor y el lector, es decir, debe resultar creíble, aun cuando no coincida necesariamente con los parámetros de la realidad objetiva.

En este sentido, la teoría de la recepción, desarrollada por Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, considera que el significado de una obra literaria depende de la interacción entre el texto y el lector. Se originó en 1967, cuando Jauss presentó su conferencia “La historia literaria como desafío a la ciencia literaria” en la Universidad Alemana de Constanza. Los ensayos “Para una historia literaria del lector” de Weinrich y “La estructura apelativa del texto” de Iser, redactados en el mismo período, también son esenciales para esta corriente (Broitman, 2015).

El valor de una obra se revela a través de su recepción por parte del público, ya que, como apunta Iser (1978), “el lector implícito completa el sentido del texto al llenar los vacíos que este presenta, interactuando con las estructuras y significados ofrecidos por el autor” (p. 275). Por su parte, Eco (1989), en su teoría de la obra abierta, destaca que los textos literarios permiten diversas interpretaciones debido a su naturaleza polisémica, afirmando que “la apertura del texto literario es una invitación a la participación activa del lector en la construcción de su significado” (p. 3). De acuerdo con esto, la calificación, que reaviva el debate estético sobre la “definitividad” y la “apertura” de una obra de arte, reconoce que esta se presenta como una “forma completa y cerrada, perfeccionada como un organismo perfectamente equilibrado” (Edwards, 2018).

Sin embargo, al mismo tiempo, el creador ofrece dicha forma para que sea disfrutada e interpretada de diversas maneras, lo que la convierte en una obra abierta a múltiples lecturas. En otras palabras, la literatura no ofrece un significado cerrado, sino que invita al lector a participar en la construcción del sentido, siempre respetando el marco de la verosimilitud. Este pacto establece un acuerdo implícito sobre lo que es coherente dentro del universo de ficción, al garantizar que, aunque los hechos no coincidan con la realidad objetiva, se mantengan dentro de los límites de lo creíble en el mundo de la obra.

3. Evolución de la enseñanza de ELE en España: principales enfoques metodológicos

La evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en España ha estado marcada por diferentes enfoques metodológicos a lo largo de la historia y cada uno refleja una concepción particular del lenguaje y el aprendizaje. Además, estos han influido en la valoración de

la literatura como recurso pedagógico. Con lo dicho, el siguiente análisis se centra en tres aspectos clave: la lengua, el aprendizaje y el texto, a fin de examinar cómo la literatura ha sido integrada en cada corriente metodológica.

3.1. Enfoque tradicional: gramática y traducción

Los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, especialmente en contextos literarios, han concebido el lenguaje como un conjunto de reglas observables, una visión que se remonta a la enseñanza de lenguas clásicas como el latín y el griego. Según Richards y Rodgers (2001), estas metodologías, como el método de gramática-traducción, se basaban en la reproducción de modelos canónicos mediante prácticas como la memorización, la traducción y la imitación. Este enfoque, predominante durante el siglo XIX y principios del XX, daba prioridad al lenguaje escrito sobre el oral y consideraba los textos literarios modelos inalterables de corrección formal (Hinkel, 2017).

De acuerdo con Lado (1957), en el método de gramática-traducción, el texto literario se percibe como una norma ejemplar de la lengua, cuyo análisis se limita a su estructura formal, sin considerar su función comunicativa o creativa. Así, el texto se convierte en el recurso principal dentro del aula, aunque su utilización didáctica presenta ciertas limitaciones. Por ejemplo, se sustenta en la reverencia hacia el texto, con lo que se busca cultivar el intelecto y el espíritu a través del estudio detallado de la gramática y el vocabulario; además, se incluye la lectura de autores clásicos en su lengua original.

Sin embargo, esta perspectiva descuida la interacción comunicativa con hablantes nativos, pues se concentra más en la comprensión del significado que en el uso práctico de la lengua. Como explica García (1997), “la enseñanza basada en la traducción literaria refleja un enfoque centrado en la construcción del conocimiento lingüístico más que en el desarrollo de habilidades comunicativas” (p. 45). Este énfasis se traduce en la memorización de reglas gramaticales y la interpretación de textos, lo que resulta en un aprendizaje de carácter con predominio de lo teórico y orientado a los textos literarios.

En las clases donde se utilizaba este método, los estudiantes recibían explicaciones sobre la sintaxis y se les proporcionaban listas de vocabulario para memorizar. La práctica comunicativa en la lengua meta, en este caso el español, era básicamente inexistente. Del mismo modo, la traducción constituía el objetivo fundamental, sin que se prestara atención a la aplicación del idioma en contextos de interacción reales. Conforme a las palabras de Martín-Sánchez (2009):

El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. Sus procedimientos habituales se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática (pp. 62-63).

Esta metodología, caracterizada por su monotonía y rigidez, obligaba a los estudiantes a memorizar muchas reglas gramaticales y un vocabulario extenso, al tiempo que se les exigía la traducción de textos desprovistos de contexto y sin estímulo alguno. Al centrarse en la repetición, carecía de un componente importante: el desarrollo de las habilidades orales. En consecuencia, no resulta sorprendente que quedara rezagada y paulatinamente fuera reemplazada en las aulas a lo largo del siglo XX.

Las críticas hacia este enfoque, provenientes de diversas corrientes pedagógicas y académicas, señalaron sus limitaciones, entre ellas, la falta de un componente oral. Como indica Krashen (1982), este factor comprometía el desarrollo de las habilidades necesarias para interactuar en situaciones reales. Estas voces en contra se intensificaron, especialmente en las décadas de 1960 y 1970, lo que llevó a la eliminación del método de gramática-traducción para la enseñanza de lenguas extranjeras, en favor de técnicas que favorecieran las competencias comunicativas.

3.2. Enfoques estructurales

Después de la Segunda Guerra Mundial, el estructuralismo surgió como una corriente predominante tanto en Europa como en Estados Unidos, impulsado por el auge y la creciente demanda de la enseñanza de idiomas en este período. Esta corriente introdujo una variedad de métodos que se centraban en el análisis sistemático de las estructuras lingüísticas y subrayaba la importancia de los patrones formales en el proceso de adquisición de lenguas.

Entre las décadas de 1950 y 1970, el lenguaje comenzó a ser concebido como un sistema compuesto por estructuras jerárquicas en diversos niveles —desde los sonidos (fonología) hasta la morfología y la sintaxis, responsables de la formación y combinación de palabras en oraciones—. Este paradigma se basa en las ideas del lingüista suizo Ferdinand de Saussure, quien

considera al lenguaje como un objeto doble donde cada una de sus partes no vale sino en función de la otra, es decir, que las partes no valen por sí mismas ni por su realidad sustancial, sino por el hecho de oponerse a otras. Saussure plasma este doble enfoque en la formulación de dicotomías. Destacamos las siguientes: lenguaje/lengua, lengua/habla, significante/significado, diacronía/sincronía, relaciones sintagmáticas/relaciones asociativas (Bigot, 2010, p. 44).

En función de lo anterior, Saussure (1945/2004) propuso que el lenguaje es un sistema de signos en el que la relación entre el significante (la forma sonora o escrita) y el significado (el concepto) es arbitraria, pero determinada por convenciones sociales; igualmente, distinguió entre lengua (el sistema de signos compartido por una comunidad) y habla (el uso individual de ese sistema). Desde esta perspectiva, la lengua es un sistema estructurado en el que cada signo adquiere su valor en función de su relación con los demás elementos del sistema. Este enfoque fue clave para que, en las décadas siguientes, los estudiosos comenzaran a ver el lenguaje no como una serie de hechos aislados, sino como un conjunto de relaciones entre diferentes niveles estructurales, lo que influyó en el desarrollo de la lingüística moderna (Viñas, 2002).

En el estructuralismo, la enseñanza de la literatura fue relegada a un segundo plano, dado que dicho enfoque se centraba en que los estudiantes adquirieran un dominio de los aspectos formales del idioma, tales como la gramática y la sintaxis, sin poner especial énfasis en las competencias que la literatura podía ofrecer. Según Coseriu (1973), los textos literarios eran frecuentemente considerados como elementos secundarios en el proceso de aprendizaje lingüístico, ya que se percibían distantes de los objetivos prácticos y formales que caracterizaban a las prioridades de este método de enseñanza.

Sin embargo, podemos decir que el análisis literario, dentro de la metodología estructuralista, presenta un enfoque metódico para la comprensión de la obra literaria, ya que establece normas

y herramientas para un análisis exhaustivo de los textos. Entre estas, destacan los conceptos de *significante* y *significado*, así como las relaciones entre los elementos del texto, lo que posibilita un estudio de carácter científico, desvinculado de la historia literaria o de la biografía del autor. Además, estas reglas permiten desentrañar la estructura interna de la obra y pueden aplicarse de manera figurada para crear pautas generales en el análisis semiótico (Alvarado, 2008).

Una de las principales ventajas del análisis estructural en la literatura radica en su estrecha vinculación con la semiótica y la semiología. Se apoya en el sistema de signos propio de la lingüística estructural para facilitar al lector la comprensión de los diversos niveles de significado de la obra; asimismo, la aborda desde una perspectiva semiológica. Según Barthes (1967), “el análisis estructural permite desentrañar los códigos subyacentes de una narrativa, estableciendo conexiones entre los sistemas significantes y su interpretación cultural” (p. 45). Así, se supera el enfoque prescriptivo que caracteriza al método saussuriano, lo que permite un análisis más complejo y una interpretación más profunda del texto literario.

No obstante, Eagleton (1976) señala que el enfoque estructural, al privilegiar un análisis excesivamente objetivo de la obra literaria, corre el riesgo de desatender la perspectiva del lector y los contextos culturales en los que se inscribe el texto. Fish (1980), por ejemplo, introduce la noción del “lector interpretativo”, en la que destaca que la interpretación de un texto está profundamente influenciada por las experiencias del lector.

Por su parte, Todorov (1971) advierte que el estructuralismo tiende a ignorar los contextos históricos y culturales, pues se concentra de manera casi exclusiva en la estructura interna de la obra. Este enfoque puede convertir a los aprendices de una lengua en técnicos, centrados en la aplicación de herramientas analíticas que pueden limitar la diversidad de interpretaciones posibles. Tal rigidez teórica es capaz de alejar al estudiante de una comprensión más holística de la obra. En consecuencia, se generan dificultades en la enseñanza de la literatura, al imponer un enfoque que podría despojar al texto de su multiplicidad de sentidos.

A finales de la década de 1960, el estructuralismo se vio sumido en una crisis a raíz de la evolución en los estudios del lenguaje y la literatura. El proceso de cambio que dio lugar al posestructuralismo y al desarrollo de nuevas teorías, como la semiótica literaria, las poéticas textuales y la pragmaliteratura, ha sido ampliamente analizado por diversos teóricos. Según Derrida (1976), el posestructuralismo cuestiona las estructuras fijas de significado, a fin de abrir espacio a nuevas formas de interpretación y análisis de los textos.

De igual manera, la teoría conductista del aprendizaje, fundamentada en la relación estímulo-respuesta, tuvo una fuerte influencia en la enseñanza del español. Skinner (1957) destacó la importancia de la repetición mecánica de estructuras lingüísticas para crear hábitos automáticos en los estudiantes. En este contexto, la literatura fue desplazada en favor de materiales didácticos más prácticos, ya que se consideraba que su lenguaje era excesivamente complejo y poco adecuado para desarrollar habilidades comunicativas con efectividad.

3.3. Enfoques nocionales-funcionales

En el marco de la renovación pedagógica promovida por el Consejo de Europa entre 1971 y 1987, se gestó un proyecto destinado a la enseñanza de lenguas vivas, del cual apareció *The Threshold Level* (Van Ek y Alexander, 1975), conocido comúnmente como nivel B1. Este representa una competencia lingüística intermedia, en la cual el individuo es capaz de comunicarse de manera eficaz en situaciones cotidianas, así como de comprender tanto textos escritos como conversaciones orales de complejidad moderada en el idioma en cuestión. En tal sentido, Ur (1986) propone una distinción entre dos tipos de programación utilizados en la enseñanza de idiomas que abarcan diversas áreas de estudio, tales como la gramática, la literatura, la fonología, la pragmática y la sociolingüística.

El primer tipo es la programación nocional, que otorga mayor relevancia al desarrollo de las competencias comunicativas y se focaliza en la enseñanza de conceptos lingüísticos, desde nociones generales hacia otras más específicas. Este método se caracteriza por tratar las formas gramaticales y las funciones comunicativas de manera disociada: las aborda de forma independiente y sin integrarlas en situaciones reales de lectura y escritura.

En cambio, el segundo enfoque, conocido como nocional-funcional, está influenciado por diversos factores, entre ellos la concepción del lenguaje y el grado de importancia atribuido a las habilidades de comprensión y expresión oral (Van Ek y Alexander, 1975). Aquí se presenta una integración entre las estructuras gramaticales y las funciones comunicativas, lo que permite una enseñanza más contextualizada de los conceptos lingüísticos y su aplicación práctica en situaciones reales. Además, tiene un carácter holístico, ya que aborda de manera simultánea tanto los aspectos conceptuales como los funcionales del lenguaje.

En España, ambos enfoques adquirieron relevancia en la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de la década de 1980, para luego alcanzar una mayor difusión hacia finales de esa misma década (García, 1995). Estas metodologías transformaron la pedagogía del español, redefinieron la concepción del lenguaje mismo y expandieron su propósito más allá de la mera expresión de pensamientos.

En el enfoque nocional-funcional, la literatura ocupa un lugar secundario en relación con otros recursos pedagógicos, ya que dicho método se orienta principalmente hacia el uso práctico del lenguaje. La prioridad se sitúa en la capacidad del alumno para comunicarse de manera efectiva en situaciones cotidianas, por lo que los textos literarios, con su estructura más estilizada, suelen considerarse menos adecuados para este objetivo (Council of Europe, 2001). Desde una perspectiva textual, los diálogos y situaciones reales adquieren mayor relevancia, pues permiten trabajar con funciones comunicativas específicas que son aspectos centrales de este enfoque (Richards y Rodgers, 2001). La literatura, aunque sigue siendo importante, se aprecia más por su capacidad para transmitir significados culturales que por su estructura gramatical o léxica (Morrow, 1977).

Los textos literarios suelen ubicarse al final de las unidades didácticas como material complementario. Esta disposición refleja la tendencia a considerarlos más como herramientas de exposición cultural y recursos adicionales para quienes desean profundizar en aspectos propios de la literatura, sin estar directamente vinculados al desarrollo de las habilidades comunicativas (Carter y Long, 1991).

3.4. Enfoque comunicativo y literatura

Resulta imprescindible emplear métodos que promuevan la interacción, no solo como un elemento clave en el estudio de lenguas y culturas a través de la literatura, sino también como una competencia esencial en el ámbito profesional. En este marco, surge un enfoque que ha sido ampliamente reconocido y adoptado hasta nuestros días, en el que

no se trata de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo (Martín-Sánchez, 2009, p. 67).

Aunque pueda parecer inusual, la relación entre la literatura y los materiales ELE comenzó a desarrollarse de manera incipiente durante la década de 1980, especialmente con la incorporación del enfoque comunicativo (Mendoza-Fillola, 2004). Este enfoque subraya la importancia de la literatura en la enseñanza del español, al considerarla una herramienta eficaz para el desarrollo de las competencias lingüísticas, culturales y comunicativas de los estudiantes, tanto en la comprensión como en la producción de textos. Asimismo, examina las múltiples funciones que los textos literarios pueden desempeñar en el aula de ELE, tales como la exposición a diferentes registros lingüísticos y el fomento de la motivación en el proceso de aprendizaje.

En el enfoque comunicativo descrito por Martín (2000), la comprensión del texto literario se trabaja mediante actividades que fomentan la interacción y la comunicación entre los estudiantes, en lugar de centrarse en un análisis estructural o formal del lenguaje. El texto literario se utiliza como punto de partida para generar discusiones, debates y negociaciones de significado, donde los estudiantes interpretan el contenido y expresan sus ideas de forma colaborativa.

Martín (2000) subraya la relevancia de la literatura en la enseñanza ELE; al mismo tiempo, trata cuestiones como la adaptación de textos literarios a diferentes niveles de competencia, la influencia de estos textos en la adquisición de destrezas lingüísticas y culturales y la comparación entre el uso de recursos para enseñar literatura y otras herramientas didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Su enfoque implica un proceso continuo de reorganización y reinterpretación del saber, lo que contribuye al perfeccionamiento progresivo de la competencia lingüística en la adquisición del idioma y favorece una integración más efectiva de los aspectos literarios y culturales en la enseñanza de ELE.

4. Visión crítica: alcances y limitaciones de los enfoques de enseñanza

En el apartado anterior, identificamos diversos puntos clave relacionados con el uso de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y su importancia como herramienta pedagógica. Además, presentamos una exposición de las principales teorías sobre la literariedad, su papel en la distinción de los textos literarios respecto a otros tipos de discurso y su aplicabilidad en contextos educativos. En cuanto a los enfoques de enseñanza, examinamos cuatro de las principales corrientes.

En primer lugar, el enfoque tradicional de gramática y traducción, cuyo mayor aporte es la consolidación de una base gramatical y léxica sólida. A pesar de ello, presenta importantes limitaciones, ya que

promueve un aprendizaje memorístico, sin incentivar la interacción ni el desarrollo de competencias comunicativas. Además, la reverencia hacia el texto literario puede restringir la creatividad del estudiante y alejarlo del uso funcional de la lengua meta (Carter y Long, 1991; Morrow, 1977).

Por otro lado, el enfoque estructuralista ofrece la ventaja de un análisis metódico de la estructura interna de los textos literarios, lo que favorece una interpretación más profunda de las obras y un dominio de los aspectos formales del idioma. No obstante, tiende a desatender el contexto histórico y cultural de los textos, así como la perspectiva del lector, lo que limita la diversidad de interpretaciones. Tal como sustenta Todorov (1971), esta orientación hacia lo teórico puede resultar en un enfoque abstracto que dificulta el desarrollo de competencias comunicativas en el alumnado.

En lo que respecta al enfoque nocional-funcional, este se distingue por su capacidad para integrar estructuras gramaticales y funciones comunicativas, así como promover un aprendizaje práctico. Los estudiantes adquieren habilidades para comunicarse en situaciones cotidianas, lo que facilita una adquisición más funcional del idioma. Sin embargo, una de sus limitaciones más relevantes es que la literatura ocupa un papel secundario, ya que los textos literarios se utilizan principalmente como material complementario. Como señala Lazar (1993), “aunque los textos literarios pueden enriquecer el aprendizaje del idioma, en enfoques comunicativos suelen relegarse a un rol periférico, siendo usados más como recursos motivadores que como objetos de estudio en sí mismos” (p. 16).

Finalmente, el enfoque comunicativo se presenta como una metodología que favorece la interacción y el desarrollo de competencias lingüísticas, culturales y comunicativas. Con todo, este enfoque también tiene sus inconvenientes, como la dificultad para adaptar textos literarios a niveles iniciales y el riesgo de centrarse en la comunicación superficial, sin profundizar en el análisis literario. Sobre esta cuestión, Paran (2008) argumenta que “si bien el enfoque comunicativo enfatiza la interacción y el uso práctico del idioma, a menudo descuida las oportunidades que la literatura ofrece para el desarrollo de habilidades analíticas y críticas en el aprendizaje del lenguaje” (p. 470).

Desde este punto de vista, el ciclo pedagógico debería culminar en una tarea final que combine múltiples competencias adquiridas a lo largo del proceso formativo. Esto permitiría una reflexión crítica sobre el contenido literario y un desarrollo más integrador de las destrezas lingüísticas. Asimismo, sugerimos la implementación de un sistema de evaluación continuo y flexible, que valore la comprensión textual y la capacidad de los estudiantes para interpretar y producir lenguaje en varios contextos. Este procedimiento posiciona a la literatura como un recurso pedagógico fundamental para la formación académica.

Conclusiones

La literatura, más allá de su función de fomentar el hábito lector, se presenta como un recurso de incalculable valor en la enseñanza del español como lengua extranjera, pues no solo favorece el aprendizaje instrumental del idioma, sino que propicia una comprensión de sus estructuras lingüísticas y estilísticas. Mediante su estudio, los estudiantes no solo amplían su vocabulario y afianzan las normas gramaticales, sino que también acceden a elementos culturales e históricos fundamentales para comprender las comunidades hispanohablantes en su diversidad. La lectura de textos literarios, a su vez, fomenta la criticidad que posibilita a los estudiantes contextualizar el idioma dentro de distintas realidades socioculturales.

A este tenor, se han gestado diversas metodologías destinadas a integrar la literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han detallado en las secciones previas de este estudio, destacándose en los últimos años un notable esfuerzo por promover su incorporación en el ámbito educativo. En este escenario, la figura del docente cobra una relevancia primordial, al asumir la responsabilidad de facilitar el proceso de interpretación del discurso literario mediante un enfoque que considere sus valores culturales.

La eficacia de la literatura como herramienta en la enseñanza del español requiere la creación de materiales didácticos que además logren motivar a los estudiantes. Estos materiales deben resaltar la riqueza literaria y cultural del mundo hispano, integrando de manera coherente los aspectos culturales mediante el uso de textos de autores hispánicos como base del proceso educativo. Tales obras, si se trabajan con un enfoque adecuado, pueden convertirse en instrumentos pedagógicos de gran valor, siempre que se otorgue un lugar central al componente cultural como eje articulador de la enseñanza.

Por consiguiente, el docente debe seleccionar con sumo cuidado los materiales empleados en el aula, asegurándose de que se ajusten tanto a los objetivos pedagógicos como al nivel de competencia de los estudiantes, y que, a su vez, ofrezcan el potencial necesario para el desarrollo de una variedad de actividades. Desde este punto de vista, es de suma importancia optar por obras literarias que, además de ser atractivas en cuanto a su contenido, se presenten de una manera que despierte la curiosidad del estudiante y su interés por explorar temáticas variadas.

Para aprovechar de forma cabal el potencial de la literatura en la enseñanza del español, es indispensable que tanto los académicos como los docentes reciban una formación especializada, lo cual requiere un compromiso con su desarrollo profesional. Además, resulta necesario revisar y mejorar los enfoques metodológicos vigentes, dado que, en muchos casos, la literatura ha sido abordada de manera aislada respecto a otras áreas clave, como la expresión oral y la escritura. Igualmente, es vital identificar adecuadamente al público objetivo de los materiales didácticos, con el fin de diseñar actividades que se ajusten tanto a sus necesidades como al nivel de su competencia lingüística.

La inclusión de textos literarios en las clases de español, aunque no representa una solución única ni definitiva para mejorar la enseñanza, puede constituir una herramienta valiosa y complementaria. Para asegurar su impacto, es necesario diseñar actividades en el aula que fomenten la interacción entre los estudiantes, promoviendo el debate, la comunicación y la improvisación. Estos enfoques metodológicos pueden adaptarse tanto a clases de lengua general como al análisis de textos literarios, con el fin de hacer el aprendizaje del español más dinámico.

Al adoptar este paradigma, se logrará despertar el interés de los estudiantes por la literatura, que para muchos puede ser percibida como monótona. En esta línea, resulta esencial que, como docentes, implementemos propuestas que trasciendan una visión meramente mecánica de la lengua y la literatura. Finalmente, cabe destacar que, aunque se han realizado muchos esfuerzos para incorporar la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera y se han alcanzado ciertos avances en este ámbito, aún persiste un largo camino por recorrer en cuanto a la formación continua de los docentes y la creación de materiales de alta calidad en diversos contextos nacionales.

Referencias bibliográficas

- Almansa, A. (1999). La literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 2(3), 4–9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5298170>
- Alvarado, M. (2008). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Barthes, R. (1967). *El análisis estructural de los textos*. Ediciones Literarias.
- Bigot, M. (2010). *Apuntes de lingüística antropológica*. Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-sociales. <http://hdl.handle.net/2133/1367>
- Broitman, A. (2015). La estética de la recepción: Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales. En *III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación* (p. 43). http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2016/06/Broitman_Jornada-Edicion-2015.pdf
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1). <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2006.1.191>
- Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. Longman.
- Cerrillo, P. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. Miguel Ángel Porrúa.
- Coseriu, E. (1973). *Límites y posibilidades de la enseñanza estructural de las lenguas modernas*. Gredos.
- Coseriu, E. (1992). *El sentido de la lengua* (Vol. 1). Gredos.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trad.). Johns Hopkins University Press.
- Eagleton, T. (1976). *Marxism and Literary Criticism*. University of California Press.
- Eco, U. (1989). *The open work*. Harvard University Press.
- Edwards, E. (2018). Obra abierta: Anticipo pragmático de Umberto Eco. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (2), 121. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i2.7300>
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- García, A. (1995). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- García, A. (1997). *Teoría de la literatura*. Cátedra.

- Hinkel, E. (2017). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar* (2nd ed.). Routledge.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Language teaching: A scientific approach*. McGraw-Hill.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lázaro, F. (1995). *El lenguaje y los medios de comunicación*. Ediciones Ariel.
- Lotman, I. (1978). *La estructura del texto artístico*. Istmo.
- Martín, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 16, 101–130. <http://hdl.handle.net/2183/8128>
- Martín-Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 5, 54–70. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2356>
- Mendoza-Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: Funciones y proyección comunicativa. *RedEle: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817
- Morrow, K. (1977). Techniques of evaluation for a notional syllabus. In D. Wilkins (Ed.), *Notional syllabuses*. Oxford University Press.
- Moya, C. (2009). Aproximación pragmática a los conceptos de acto de habla y de acción comunicativa. *Desde el Jardín de Freud*, (9), 233–247.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41(4), 465–496. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>
- Pilshchikov, I. (2021). El esquema comunicativo de Roman Jakobson entre lenguas y continentes: historia cruzada del modelo teórico. *Revista de Estudios Sociales*, 1(77), 2–20. <https://doi.org/10.7440/res77.2021.01>
- Rall, M. (2020). Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del discurso. Por Teun A. Van Dijk. Cátedra; 1980. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (2), 131–133. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1982.2.29>

- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Saussure, F (2004). *Escritos sobre Lingüística General*. Gedisa. (Obra original publicada en 1945)
- Schmidt, S. (1991). *Fundamentos de una ciencia empírica de la literatura*. Taurus.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Copley Publishing Group.
- Steiner, G. (1973). *Extraterritorial*. Barral Editores.
- Todorov, T. (1971). *Poetics of prose*. Cornell University Press.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. Continuum.
- Ur, P. (1986). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/9780521278835>
- Van Ek, J., & Alexander, L. (1975). *Threshold level English*. Pergamon Press.
- Viñas, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Ariel.

Cómo las imágenes crean significado: el poder educativo del lenguaje visual¹

How Images Create Meaning: The Educational Power of Visual Language

William Oswaldo Silva Ortiz²

Recibido: 7 de octubre de 2024 | Revisado: 28 de octubre de 2024 | Aprobado: 29 de noviembre de 2024

*La promiscuidad y la ubicuidad de las imágenes,
la contaminación viral de las cosas por las imágenes,
son las características de nuestra cultura.*
Baudrillard (1999)

Resumen

En el contexto actual, donde la comunicación visual tiene predominancia, resulta relevante plantearse el lugar que las imágenes ocupan en la educación universitaria. El objetivo general del ensayo es analizar cómo las imágenes constituyen un lenguaje en sí mismo, moldeado por subjetivaciones y contextos específicos, que va más allá de la representación de la realidad. Además, nos proponemos explorar distintas posibilidades que pueden ser interpretadas en el contexto académico, para propiciar debates críticos. El enfoque teórico se fundamenta en los postulados semióticos de autores como Peirce y Barthes, así como en las dinámicas del poder visual propuestas por Giroux y Foucault, quienes sostienen que las imágenes son dispositivos que configuran tanto la percepción como el discurso. A lo largo de estas líneas, se argumenta que las imágenes están sujetas a manipulaciones y saturaciones, tomando la línea de postfotografía planteada por Fontcuberta, por lo cual a menudo son interpretadas de manera superficial y, al respecto, se dan algunos ejemplos. Esto subraya la necesidad de que en el espacio académico se propicie un análisis discursivo más profundo, que tenga en cuenta la intencionalidad, el contexto y la experiencia del espectador. En conclusión, se destaca que las imágenes deben ser entendidas no solo como representaciones, sino como potentes herramientas discursivas con un impacto pedagógico y cultural significativo. Lo anterior promueve una lectura crítica en el ámbito educativo, subrayando su papel en la formación visual y en la configuración de subjetividades contemporáneas.

Palabras clave: fotografías, ilustraciones, innovación educativa, lenguaje simbólico, sociología cultural.

1 Este artículo formó parte del seminario: "Discurso, pedagogía y prácticas discursivas", del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y se constituye en un apéndice del trabajo de investigación doctoral.

2 Magíster en Educación con énfasis en Lenguajes y Literaturas, Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Para contactar al autor: wosilvao@upn.edu.com

Abstract

This text explores the power of visual language and the discursive forces that determine how images generate multivocal meanings. The essay's objective is to analyze how images, whether static, like photographs, or moving, like films, not only represent reality but constitute a language in themselves, shaped by specific subjectivities and contexts. The theoretical approach is based on the semiotic premises of authors such as Peirce and Barthes, as well as on the dynamics of visual power proposed by Giroux and Foucault, who argue that images are devices that shape both perception and discourse. Throughout the essay, it is argued that images are subject to manipulation and saturation, drawing on Fontcuberta's concept of post-photography and often being interpreted superficially, with some examples provided. This underlines the need for a deeper discursive analysis that considers intentionality, context, and the viewer's experience. In conclusion, it highlights that images should be understood not only as representations but as powerful discursive tools with a significant pedagogical and cultural impact. This analysis promotes a critical reading in the educational field, emphasizing their role in visual education and in the construction of contemporary subjectivities.

Keywords: *photographs, illustrations, educational innovation, symbolic language, cultural sociology.*

Introducción

Las imágenes como espacios de lucha “Homo photographicus”³

En un mundo oculocéntrico⁴, en el que permanentemente nos sumergimos en un bombardeo de consumo desenfrenado de contenidos, donde las imágenes fijas (fotografías) y en movimiento (películas) tienen mayor preponderancia social, las vigentes ciudadanías privilegian los modos de interacción a través de lo visual. De ahí que las imágenes se hayan democratizado mediante los espacios personales y sociofamiliares desde el uso del celular, la televisión y las salas de cine, entre otros entornos multisociosemióticos. Sumado a esto, los modos vertiginosos de respuesta instantánea y los diversos espacios de comunicación mediados hoy por las imágenes ocurren tanto en el seno educativo como social. Esto nos lleva a reflexionar sobre el poder de las imágenes en el contexto educativo universitario, dado el papel dominante que lo visual desempeña en la cultura contemporánea.

-
- 3 Fontcuberta (2015) define al *Homo Photographicus* como un símbolo del ser humano contemporáneo, cuya existencia está mediada por la fotografía no solo como herramienta de registro, sino como un lenguaje universal que redefine las nociones de memoria, verdad e identidad. Este concepto refleja cómo la producción y consumo masivo de imágenes transforma nuestra percepción del mundo, cuestionando la autenticidad de lo visual y exponiendo la fragilidad de la fotografía como prueba de realidad.
 - 4 Desde la oftalmología, rama de la medicina, oculocéntrico se entiende como la “orientación visual de percepción proyectiva en el espacio del objeto fijado mediante la cual cada ojo (aspecto monocular) exterioriza el estímulo retiniano recibido” (Perea, s.f.). Sin embargo, desde otras áreas del saber, específicamente desde lo pedagógico, Dussel y Gutiérrez (2006) utilizan este término para explicar un fenómeno de carácter social caracterizado por “la era de las imágenes, el imperio de la visualidad (. . .) una etapa oculocéntrica: el ojo al servicio de la vigilancia, el ojo del poder, el ojo del espectador, el ojo del consumidor” (p. 14). Esto abrió el debate en torno a la importancia de educar a los jóvenes en su comprensión de la cultura visual, tal como fue dicho por Goyes (2012) cuando justificó su propuesta “debido al bombardeo permanente de un mundo cada vez más oculocéntrico” (p. 45).

En un mundo donde el consumo de imágenes se ha convertido en una práctica cotidiana, las instituciones de educación escolar, especialmente las del ámbito superior, deben asumir la responsabilidad de formar ciudadanos críticos y conscientes de los significados que subyacen en las representaciones visuales. En ese sentido, la educación universitaria, con su capacidad para incidir en los futuros profesionales y líderes sociales, debe propiciar un análisis profundo sobre cómo las imágenes no solo transmiten información, sino que también construyen subjetividades, condicionan perspectivas y refuerzan discursos de poder.

Para comprender la avalancha de imágenes con las que hoy interactuamos, es necesario comprender a la vez que en la última década el consumo de imágenes ha crecido exponencialmente, impulsado sobre todo por el auge de las redes sociales y las plataformas digitales. Según informes recientes, en Colombia aproximadamente el 80 % de los usuarios de redes sociales interactúan a diario con estas plataformas, con cerca de cuatro horas cada día dedicadas a consumir contenido, incluyendo imágenes y videos. Este fenómeno es parte de una tendencia global que muestra un aumento en el tiempo de uso de plataformas visuales como TikTok y YouTube, donde los usuarios pasan más de veinte horas al mes en promedio. A nivel global, como señala el Informe Digital (Datareportal, 2023), plataformas visuales como Instagram y TikTok han experimentado un crecimiento significativo en su base de usuarios y en el tiempo de interacción, lo que destaca la preferencia por formatos visuales. En TikTok, por ejemplo, los usuarios dedican aproximadamente el 5 % de su tiempo despiertos a consumir videos en la plataforma. Estas estadísticas demuestran cómo el entorno digital ha transformado el consumo visual, reforzando la centralidad de las imágenes en la vida cotidiana y en los procesos de comunicación.

El entorno universitario es el espacio idóneo para cuestionar el impacto de las imágenes en la construcción del conocimiento y la percepción de la realidad. La formación académica de alto nivel no puede ignorar el hecho de que vivimos en una sociedad saturada de estímulos visuales que, con frecuencia, son consumidos sin una reflexión crítica adecuada. En este contexto, las imágenes, sean fotografías, películas o medios gráficos, no solo ilustran ideas, sino que ejercen un poder discursivo que influye en las decisiones, opiniones y comportamientos. Por ello, el currículo universitario debe incluir herramientas para deconstruir estos mensajes visuales, promoviendo una alfabetización visual que permita identificar y resistir las manipulaciones simbólicas.

La incorporación del análisis crítico de imágenes en la educación responde a la necesidad de adaptar la enseñanza a los nuevos tiempos y, además, es una herramienta fundamental para dismantlar las narrativas hegemónicas. En efecto, se aprecia un contexto donde la imagen ha adquirido una preponderancia sin precedentes para que los estudiantes aprendan a leer las imágenes como textos complejos, los cuales operan en múltiples niveles de interpretación. Esta formación contribuye a que los futuros profesionales sean capaces de intervenir en los debates sociales y políticos con una mirada crítica, reconociendo el papel de las imágenes en la producción de discursos y en la configuración de la realidad.

Las dinámicas visuales están presentando hoy unas actuaciones poco favorables para la comunicación y la educación formal, como consecuencia de la saturación imparable de imágenes en distinta fijación y duración. Su consumo, infortunadamente, se da a partir de procesos banales de interacción; es

decir, son resultado de una *anorexia visual*, como lo planteó Penhos (2005). Tal comportamiento regularmente sucede por razón de que las vigentes ciudadanías tienen contacto con las imágenes desde una modalidad multipantalla y/o multiplataforma, sin tener la motivación personal, ni la consciencia sobre lo que se observa, ni los tiempos individuales y sociales para reflexionar sobre los sentidos y significados de las imágenes que miramos. Las mismas nos bombardean permanentemente, pero las leemos desde un rol –muchas veces– perceptivo y “artificial” que nos sitúa en un lugar al que Larrosa (2003) ha considerado utilitarista. Sobre el particular, Didi-Huberman (2008) afirma que hay una saturación de imágenes, una sobreexposición de imágenes que nos impiden ver –mirar⁵– además de ocultar la subexposición de la censura. A esto lo hemos de denominar como formas contemporáneas de ceguera e invisibilidad.

Por otro lado, Berger (2016) explica la capacidad de la fotografía para aumentar la velocidad de toma, a tal punto que permite mirar procesos imposibles de ser detallados en el tiempo natural de nuestra mirada. El ojo humano siempre mira de forma constante y vertiginosa, pero una cámara fija los límites a dicha velocidad, y, por tanto, desde la foto se hace posible mirar lo que en la cotidianidad no se podría detallar. Dado que las fotografías congelan instantes y así permiten una observación detenida, en este punto nos preguntamos: ¿qué nos impide comprender plenamente sus significados en un entorno saturado de imágenes?

El caso del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos puede tomarse como ejemplo: numerosas imágenes fueron censuradas, incluyendo las de los cadáveres, y junto con la censura se manifestó el fenómeno de la sobreexposición. Al ser testigos de tantas imágenes de las dos torres, las personas han llegado al punto en el que ya no perciben su impacto. Esto altera la respuesta usualmente esperada, en cuanto a que cada imagen demanda nuestra atención, no solo ser contemplada repetidamente.

Igualmente, desde esta perspectiva, incidimos en prácticas discursivas que permitan desmontar los *clichés* visuales a los que Didi-Huberman (2008) se ha referido en el tránsito de una cultura de infinitas imágenes. Los lugares donde las imágenes suelen ser frecuentes se ven afectados por la falta de análisis crítico, debido a los procesos deficientes de lectura de imágenes en las redes y aplicaciones sociales. Este problema ha sido ignorado en su función educativa, según señala Derrida (1982, como se citó en Sahu et al., 2021) en su crítica al logocentrismo, que privilegia la palabra hablada como la forma más pura de significado, relegando la escritura y las imágenes a un plano secundario. En el ámbito educativo, esto ha generado una visión donde la textualidad visual (como las imágenes) se ve limitada a un papel de apoyo y no como una forma de discurso en sí misma. Por eso, los estudios más recientes, como los de Sahu et al. (2021) y otras revisiones contemporáneas de Derrida, continúan debatiendo cómo este privilegio del lenguaje hablado afecta la interpretación crítica en la educación y cómo la visualidad sigue subordinada a lo textual en los procesos de enseñanza.

5 Así como se puede oír sin escuchar, se puede ver sin mirar. Oír y ver son actividades físicas, determinadas por el automatismo de la vida práctica y por la funcionalidad de dos órganos, como son el oído y el ojo: vemos y oímos por donde quiera que vayamos, a no ser que seamos ciegos o sordos. Pero alguien puede oír palabras y frases sin escuchar los significados que el contexto produce; alguien puede ver imágenes y no mirar lo que hay detrás de ellas. El escuchar y el mirar son procesos implicados por la interpretación, la que resulta de una elaboración intelectual, de un esfuerzo por desentrañar la significación de aquello que se escucha y se mira (Jurado, 2015).

El panorama expuesto llama a problematizar la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se han dado en espacios de formación ciudadana, como lo es la universidad. En efecto, este contexto lleva a reclamar que se desmonten las estructuras de homogeneización, enajenación y transculturación permeados en las plataformas de comunicaciones tradicionales y digitales, donde circulan imágenes como dispositivos de un supuesto poder comunicativo.

El objetivo sería, entonces, dismantelar patrones de comportamiento y consumo estándar impuestos por los medios de comunicación a través de su amplia divulgación de imágenes, que -presuntamente- restringen temas como la libre personalidad, el desarrollo social y los nichos que cada cultura o cada persona posee conforme su cosmovisión. Por ello, se hace necesario considerar cómo propiciar espacios académicos que interpelen las imágenes, siempre dentro de un carácter polifónico insertado en contextos discursivos específicos.

Tomando en cuenta que las imágenes desempeñan un papel crucial en la configuración de las subjetividades y las narrativas sociales, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de fomentar la preparación de ciudadanos críticos, capaces de analizar, interpretar y desarticular los mensajes visuales que consumen a diario. La alfabetización visual debería ser un componente esencial de los currículos educativos, considerando que el entorno digital ofrece oportunidades educativas significativas si se aborda con un enfoque reflexivo. Por ejemplo, programas como talleres de análisis de fotografía documental, seminarios sobre cine como herramienta de crítica social o actividades de creación de contenido visual, pueden enseñar a los estudiantes a identificar los discursos subyacentes y los prejuicios en las imágenes que observan.

En términos prácticos, proyectos como el diseño de fotonarrativas sobre problemáticas locales o la participación en iniciativas como el *Visual Thinking Strategies* (VTS), donde los estudiantes analizan imágenes en grupo para discutir sus posibles significados, pueden ser herramientas pedagógicas valiosas. Además, integrar análisis crítico de imágenes en asignaturas regulares, como historia o literatura, puede permitir que los estudiantes comprendan cómo los elementos visuales refuerzan o cuestionan relaciones históricas, culturales y sociales. Estos ejemplos no solo promueven el pensamiento crítico, sino que también empoderan a los estudiantes para participar activamente en debates sociales informados, enriqueciendo así su experiencia educativa y su papel como ciudadanos.

En este contexto, este trabajo expositivo se propone responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el papel de la imagen en la comunicación discursiva contemporánea? y ¿de qué manera su interpretación en entornos académicos transforma nuestra comprensión y práctica del acto comunicativo? En otras palabras, se busca analizar cómo las imágenes constituyen un lenguaje en sí mismo, moldeado por subjetivaciones y contextos específicos, que va más allá de la representación de la realidad. Además, interesa explorar distintas posibilidades que pueden ser implementadas en el contexto académico con intención de propiciar debates críticos. Para abordar esta cuestión, el contenido comienza con un primer apartado que conceptualiza cómo las imágenes se constituyen en prácticas discursivas, enfatizando que las trayectorias vitales de cada individuo moldean la noción de subjetividad, una condición necesaria para analizar las imágenes desde un marco cultural específico. Esta subjetividad resulta fundamental para comprender cómo la interpretación de una imagen depende de los elementos personales de los lectores. A modo de ilustración, se expone el análisis de dos películas: *El fotógrafo de Mauthausen* y *Blow Up*.

Más adelante, se propone concebir la imagen como un texto, tomando como referencia la teoría semiótica de Peirce y otros semiólogos, para establecer cómo la imagen se configura como un acto discursivo, impregnado de significado. Para ello, se presentarán dos ejemplos, uno de fotografía y otro de caricatura: el primero se centrará en un caso en Colombia, relacionado con las implicaciones de una imagen que aborda tensiones como el racismo; el segundo examinará una caricatura en Francia, que provoca ponderaciones sobre conflictos generados por la burla hacia una religión específica. Ambos casos servirán para analizar cómo las imágenes pueden ser polifónicas y polémicas. Finalmente, habrá una reflexión sobre el papel y la importancia de las imágenes, tanto estáticas como en movimiento, en el contexto de una sociedad y un sistema educativo —escolar y universitario— que, inmersos en un impetuoso flujo de imágenes, exigen una postura crítica.

Las imágenes como signos

Si las imágenes son recursos que resucitan el pasado y perduran en nuestra memoria, esto confirma su naturaleza como signos. Del mismo modo, si las imágenes subsisten a lo largo del tiempo y nos ayudan a evocar diversas formas de significado e interpretación, también pueden considerarse signos. Es decir, cuando se convierten en representaciones metafóricas y simbólicas al capturar la realidad desde diversas perspectivas de producción y percepción, adquieren la esencia de un signo. Como afirman Peirce y Vericat (1988), “un signo o representamen es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter” (p. 22). Las imágenes son artefactos que, a través de sus procesos de interpretación, nos muestran directa o indirectamente cosas, personas y paisajes, de modo que nos proporcionan pistas sobre los aspectos y características que influyen en su interpretación. De ahí su condición potente de signo.

Peirce y Vericat (1988) identifican tres características fundamentales para comprender un signo, como parte de la primera de las tres tricotomías de su teoría semiótica. En primer lugar, el signo puede ser una mera cualidad en sí mismo, una entidad real o una ley general. En segundo lugar, la relación del signo con su objeto puede basarse en que el signo posea algún carácter inherente, una relación existencial con el objeto, o en su relación con un interpretante. En tercer lugar, el interpretante puede percibirlo como un signo de posibilidad, un signo de hecho o un signo de razón.

Dentro de la teoría de Peirce, el representamen (signo) surge de las percepciones del objeto, a la vez que existe una relación directa entre representamen y objeto. El objeto ofrece tres posibilidades para su representación: el ícono, que representa al objeto a través de la semejanza, como un paisaje en una pintura o la imitación del canto de un pájaro. El signo es, según Peirce (1953, como se citó en García 2020) “algo que para alguien representa o se refiere a algo respecto a un aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo más desarrollado” (p. 66). El índice es un signo que se relaciona con el objeto a través de la contigüidad, como el humo que indica la presencia de fuego en la distancia, mientras que el símbolo se refiere al objeto mediante una convención, como las palabras.

En esta tríada de Peirce, el interpretante se vincula a los significados del signo; el interpretante revela lo que se significa en el representamen, el cual a su vez representa al objeto. En este contexto, las imágenes, al representar cosas, emociones y recuerdos, se convierten en signos, como eventos textuales que actualizan el significado del objeto visual. Así, entonces, al ser eventos textuales en la medida en que representan cosas, emociones o recuerdos, las imágenes son signos.

La teoría semiótica sistémica funcional se ocupa de analizar el signo y su función social. a partir de reconocer tres metafunciones que entran en juego cuando asignamos significado: la ideacional, la interpersonal y la textual. La metafunción ideacional permite representar la experiencia, mientras que la metafunción interpersonal facilita la comunicación con otros. La metafunción textual implica la creación de significado, a través de diversos artefactos semióticos, en nuestras interacciones.

Según la semiótica social, tanto los significados como los recursos utilizados para su construcción responden a las necesidades de comunicación en las comunidades (Halliday, 1982). Por lo tanto, los recursos semióticos abarcan objetos, artefactos y prácticas que desempeñan un papel crucial en la construcción de significado. Las imágenes, como creaciones multimodales, generan significado cuando son interpretadas, y esta interpretación implica la construcción y negociación de significados.

Por lo tanto, es fundamental comprender que los significados y los sentidos siempre emergen en un contexto específico. Así, destacamos, entonces, que las fotografías son manifestaciones generadas desde un discurso que involucra tanto la perspectiva individual como la interacción con otros, para convertirlas en expresiones simbólicas. Estas imágenes actúan como modos de representación que capturan diversas cualidades y características, especialmente al documentar los eventos cercanos a las personas. Cada vez que pensamos, nuestra mente alberga sensaciones, imágenes y conceptos que funcionan como signos, derivados de nuestra propia experiencia individual y fenomenológica. A través de estos repertorios comprensivos múltiples, señalamos y simbolizamos, con lo cual se representan las cosas desde una perspectiva única y perceptiva. En este proceso, cada signo ocupa el lugar de algo más, como una fotografía al simbolizar la afectividad de un ser querido y/o una película que revela los significados de un siniestro histórico social.

Las imágenes como prácticas discursivas

En un ambiente de la Segunda Guerra Mundial, en un laboratorio fotográfico, se ve una escena donde parpadean luces rojas fosforescentes y Boix esconde rápidamente, en partes íntimas de su cuerpo, los negativos de unas fotografías cuyas imágenes revelan algunos crímenes cometidos por los jefes nazis en el campo de concentración de Mauthausen. Intenta salir dentro de una caja, pero desiste para darle la oportunidad a otro, quien lleva los negativos. Vuelve a intentarlo huyendo en el baúl de un carro y tampoco lo consigue. Permanece en el lugar, ya sin esperanza y se escuchan disparos al aire. Segundos más tarde, aparece Boix entregando las cintas fotográficas en los estrados judiciales de Núremberg, luego de la victoria de los países aliados.

Estas escenas sobre el revelado, la estética y el poder visual de la fotografía, vistas en la película *El fotógrafo de Mauthausen* (2018), de la directora española Mar Targarona, confirman el poder de las imágenes como recurso comunicativo, discursivo y formativo en el cuerpo social de la historia. Igual sucede con los modos fidedignos de representación a través de la esfera de la cultura, con elementos no solo visuales sino también auditivos que dan forma al pensamiento de los encuentros personales y sociales. Las imágenes proyectadas rodean el quehacer discursivo de las experiencias, a través de representaciones que toman múltiples sentidos en la vida real. En esto es imperativo subrayar que las imágenes se originan como objeto discursivo, en la medida en que los significados y las interpretaciones se moldean intrínsecamente en un contexto específico. Dicho fenómeno adquiere profundidad cuando nos reconocemos como actores o sujetos discursivos inmersos en la cultura visual.

Como sujetos discursivos, nuestra comprensión se forja a través de experiencias y vivencias donde las imágenes se convierten en vínculos simbólicos que nos conectan con un mundo personal y colectivo de recuerdos.. Desde esta perspectiva, Bajtín (1982) nos insta a entender que “toda comprensión implica la confrontación de un texto con otros textos” (p. 383), o sea que los límites de un texto (un recuerdo, por ejemplo) alcanzan otras fronteras textuales de inagotable enunciación porque, como afirma Barthes (1964), el texto se entreteje por citas, referencias y ecos.

Tiene relevancia el hecho de que la película expone el valor de la fotografía como hecho testimonial, consagrado mediante lo emocional en momentos históricos de gran envergadura para la humanidad. Esto se destaca debido a que las imágenes no son representaciones abstractas, sino que, todo lo contrario, al estar insertadas en un nicho cultural representan intenciones sociales. Sobre esa base, Giroux (2003) expresa que las imágenes ofrecen posiciones al sujeto, movilizan deseos, influyen inconscientemente y ayudan a construir una pintura al fresco de lo cultural. Esto va profundamente ligado a las relaciones materiales y simbólicas del poder que se implica en ellas (Foucault, 2012). He ahí el papel eminentemente discursivo de las imágenes.

Para profundizar en el tema, Giroux (2003) sostiene que las películas, al igual que cualquier otra forma de imagen, no solo son representaciones visuales, sino que también encapsulan y transmiten ideologías, producto de luchas históricas por el poder y las tensiones sociales de su tiempo. Las películas, por tanto, se convierten en una manifestación no solo del discurso insertado en categorías de lo ético, estético y afectivo, sino también del poder, al fusionar el placer del entretenimiento y lo pedagógico a través de significados más profundos.

Las imágenes no se producen “en abstracto, sino que se enmarcan en una red de prácticas discursivas situadas social e históricamente” (Barragán, 2005, p. 366). Es por ello que las imágenes ofrecen un potencial de significado, en tanto comunican diferentes elementos de representación en el plano axiológico, histórico, social, político y cultural que mueve los sentidos de los observadores, en este caso de los maestros y estudiantes.

Reconocer que los significados se construyen de manera multimodal ofrece otra vía para comprender la semiosis que ocurre en el aula y en la vida. La cultura visual hoy se inclina sobre lo banal y perceptivo, características que alejan nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales. A pesar de ello, es importante señalar que también hay escenarios como el cine y las fotografías, insertados en los museos, centros comerciales, galerías, entre otros entornos, que dimensionan la experiencia visual. La universidad, por su parte, posibilita una lectura crítica sobre tales escenarios de representación visual para provocar la producción de sentido.

En relación con las pedagogías críticas orientadas a precisar las distinciones entre ver y mirar, sobre todo procurando educar en la mirada –en la ética de la mirada– las imágenes fijas, tanto fotográficas como en movimiento, requieren de una reflexiva y profunda desmitificación de su uso banal, sobre todo, en la masificación desbordada propia de la actualidad. De ahí que el contexto educativo, a través del currículo formal-muchas veces taxativo- debe servir de garantía para propiciar espacios de socialización que permitan trascender el material audiovisual con el que los estudiantes interactúan en su cotidianidad; se trata, en efecto, de comprender, sistematizar y democratizar el discurso escrito o hablado de las imágenes con las que se llega a la clase.

En este contexto, Giroux (2003) destaca la importancia de la teoría del cine como un recurso que puede ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Según el autor, las películas son textos culturales atractivos porque no están del todo influenciados por las dinámicas de la educación formal. Además, subraya que las películas deben ser vistas no solo como una herramienta didáctica, sino también como una forma innovadora de texto pedagógico que, al mismo tiempo refleja y construye la cultura. Esto pone de manifiesto la urgencia de adoptar un enfoque completamente distinto en lo que respecta a la alfabetización aprovechando la interrelación entre el cine y la sociedad.

Como puede notarse, el papel del cine es decisivo en las pedagogías orientadas hacia la interpretación de práctica discursiva, toda vez que transforma los modos de mirar de los estudiantes. Sin embargo, no basta con entender la imagen como una representación verosímil o inverosímil, sino de asumirla como posibilidad de posproducción educativa (transformar y construir nuevos relatos) o el concepto de postfotografía acuñado por Fontcuberta (2016) quien así lo formula:

Si la fotografía nos hablaba del pasado, la postfotografía nos habla del presente, porque lo que hace justamente es mantenernos en un presente continuo que es la tierra de nadie entre el horizonte de las experiencias y el de las expectativas. (...) Kodak prometía preservar los momentos fugaces de nuestra vida; el iPhone nos instala en un ahora dilatado como experiencia de vida (pp. 114-115).

Se trata de comprender la narrativa social que involucra a los sujetos participantes en dichas representaciones visuales, para recrearlas y así asegurar los puntos de vista de los sujetos participantes. Ya no es suficiente con pulsar el obturador, sino con difundir las imágenes captadas. Bajo esta luz, surge la pregunta: ¿por qué hoy producimos más imágenes que las que podemos consumir? Al respecto, como señalan Roa y Romero (2015), no basta ser un verdadero amante del cine, un experto en fotografía o dibujante de caricaturas para escoger el material propicio que se debe llevar al salón de clases en atención a nutrir la observación y la lectura mediante lo visual. En tal propósito, son los docentes los llamados a encontrar una permanente lectura, un rastreo del material visual que dé preponderancia al trabajo intertextual a partir de las imágenes como objetos del discurso. Esto siempre se hará desde múltiples perspectivas de abordaje, a sabiendas de que las imágenes registran diálogos individuales y discursivos en las experiencias, ideologías e identidades de las personas. La educación a través de las imágenes puede resultar una poderosa herramienta para proveer numerosas y enriquecedoras experiencias sensoriales, perceptivas, emocionales, estéticas y éticas. Por ejemplo, el cine y la fotografía son artefactos adecuados para fortalecer la ética de la mirada en la medida en que fortalecen las competencias comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), igual que en la medida en que “las formas de ser y estar de cada sujeto pueden ser tocadas y afectadas por las imágenes, sin ser estas directamente compatibles consigo mismo” (Gutiérrez, 2015, p. 214); esto es mirar y leer desde nuestros propios acervos culturales e intersubjetivos-discursivos con los que interpelamos constantemente, tal cual se evidencia, por ejemplo, en el documental *Fotosensible* (2005) del programa de cine y televisión de la Universidad Nacional de Colombia, la película *Blow Up* (1966) de Antonioni, el documental *Ways of Seeing* (1972) de John Berger o en el cuento *Las babas del diablo* (1959) de Julio Cortázar.

Las imágenes como testimonio de la historia personal

Observamos que las memorias ofrecidas por las imágenes, entre ellas las fotografías y los videos, se configuran como pruebas fidedignas e irrecusables de recuerdos apreciados. Las imágenes, tanto fijas como en movimiento, desempeñan un papel relevante para guardar asuntos personales, familiares, laborales y sociales. La magia que nos regalan las imágenes (fotos o videos) atenúa y acentúa nuestras formas de comunicación en tanto favorecen la observación y agudizan la mirada de los contextos por los cuales transitamos. Como señala Azoulay (2008), la fotografía trasciende su función como medio y se transforma en un espacio de encuentro y recuerdo. Definitivamente, en medio de un mundo de producción y consumo masivo, las imágenes son recursos imprescindibles para estimular la mirada, sensibilizar las emociones y los diálogos alrededor de un tema.

En particular, las representaciones icónicas de las imágenes familiares juegan un papel sumamente importante de conexión. Al observar, por ejemplo, los bautizos, las primeras comuniones, los cumpleaños de padres, hijos y nietos, o las ceremonias de grado, se ensamblan poderosos recuerdos y nos damos cuenta de que estas representaciones icónicas se materializan en espacios personales como son las billeteras, los retratos en los comedores y dormitorios o los perfiles de cada usuario en redes sociales. Batchen (2001) sostiene que las fotografías no solo registran instantes, sino que también facilitan revivirlos y compartirlos dentro del ámbito social. De ahí que las imágenes se conviertan en recursos fuertes de comunicación, puesto que representan expresiones distintas (voces, ruidos, gritos, silencios, llantos, alegrías, testimonios) de la vida cotidiana.

En efecto, hablar a partir de las imágenes que cada uno preserva posibilita contar, conmemorar y sentir el valor que tiene el otro en la construcción individual y comunitaria. Como escribimos y hablamos, capturamos también imágenes para un público amplio de recepción; lo hacemos para ser observados o leídos, además de reconstruirnos y generar otras historias y experiencias que van más allá de la lectura de la imagen como valor testimonial. De hecho, Sontag (2003) destaca que la fotografía ha llegado a ser una expresión característica de la vida moderna al fusionarse con la manera en que registramos nuestra propia existencia. Desde nuestro rol dentro de la cultura audiovisual, producimos imágenes para permanecer, evidenciar, conocer, explorar, no olvidar y no morir. Lo hacemos frecuentemente en nuestras prácticas cotidianas y, como la figura mítica griega de Medusa, queremos solidificar los momentos más especiales para la eternidad. Volver a dichos momentos mediante el ojo de la cámara se constituye en una posibilidad de sentirnos más vivos como sujetos de representación comunicativa y social, aun cuando detectemos hoy una ruptura de la fotografía por la manipulación de la realidad debido a las alteraciones que se efectúan desde aplicaciones digitales.

De acuerdo con esto, las piezas visuales —en sus diferentes representaciones— puede que sean percibidas hoy con baja disponibilidad de creer en ese mundo real, el cual da crédito y nos revela que nuestras experiencias fijadas no pueden borrarse o alterarse. Las fotos y los metrajes, por ejemplo, son fuerza, magia y creatividad, en cuanto a interpelación del ser humano para marcar con las palabras hechos ilimitados, seguros de que permanecerán en la manera como simbolizamos y constituimos el mundo.

La fotografía, por ejemplo, lleva siempre consigo el referente de que legitima que “esto ha sido”, dice Barthes (2009). Ciertamente, fotografiar es apropiarse de las realidades que circulan frente a nuestros ojos y que deseamos inmortalizar para la posteridad. Y los metrajes de larga duración como los del cine, según Giroux (2003), son también un modo de afianzar a los movimientos sociales y culturales que se representan en la trama de las historias fílmicas, a las cuales acudimos para volver a vivirlas, con temor o el agrado de que mucho o algo es allí real.

Como afirma Fontcuberta (2016), con el concepto de la postfotografía la fotografía ha “muerto”, pero no se refiere a la desaparición de la práctica fotográfica en sí, sino más bien a la transformación y evolución continua de la fotografía en la era digital. El autor ha abordado la idea de que la llegada de la tecnología digital ha alterado fundamentalmente la naturaleza de la fotografía al desafiar su autenticidad y veracidad.

En su obra y escritos, Fontcuberta (2016) explora cómo la manipulación digital, la edición y la creación de imágenes pueden socavar la tradicional creencia en la objetividad de la fotografía. Argumenta que, en la era digital, las imágenes son fácilmente manipulables, lo que plantea preguntas sobre la autenticidad y la confiabilidad de lo que capturamos. Así, cuando dice que la fotografía ha “muerto”, se refiere a una transformación profunda en la forma en que percibimos y entendemos la fotografía en la era digital.

En este punto dinámico de comprensión, el registro de la cámara incrimina, oculta, magnifica y justifica las formas en cómo disparamos, obturamos los registros fotográficos. La imagen posee una condición de “presente eterno” porque, por principio, una escena hecha para el olvido, como consecuencia del tiempo se puede mantener en el recuerdo, aunque se distorsione en la digitalización. Es por ello que las fotografías (o videos) son archivos poderosos para la memoria. La cultura de lo audiovisual lucha a nuestro lado contra la muerte y el olvido, dice Silva (1998). Las fotografías funcionan como recursos que constatan las experiencias, de modo que instantes diversos quedan en la eternidad, aunque en ocasiones se distorsionen.

En tal sentido, aunque la imagen surja desde algunos momentos y contextos específicos de producción, particularmente desde los ritmos emocionales del fotógrafo cuando ajusta los ángulos de la cámara, esto no descarta que la imagen renuncie a su carácter de memoria histórica, ni tampoco, por el otro lado, que el acto no tenga una intención persuasiva, emocional y hasta denunciadora de las múltiples representaciones que allí aparecen.

Sabemos que las observaciones sobre la lectura de la imagen ocurren a partir de los prejuicios y estereotipos que condicionan los códigos específicos de las fotos y los moldean desde el acervo cultural. Esto lo identificamos en los museos que revelan imágenes donde se exponen hechos históricos, en los afiches de la tienda, en los periódicos sobre noticias de distinta intención, en el cartel del supermercado, entre otros entornos multisociosemióticos que hallamos en las frecuentes actividades cotidianas. Todos ellos son lugares que se reconocen como los principales espacios ciudadanos para construir memoria doméstica, ideológica, dialógica, discursiva, estética y social.

Desde esta óptica, parece ser que no hay herramienta más sincera y fiel para la memoria que el lenguaje de la imagen. Lo que experimentamos y vivimos queda para nosotros mismos, pero a

través del poder de la imagen en sus amplias representaciones tenemos la capacidad de lograr que esas experiencias guardadas en nuestras memorias se conviertan en hechos reales para ser leídos por otros. Desde aquí, conviene interrogarse: ¿cuál es el poder de la imagen en las actuales sociedades?, ¿cómo construir significativos repositorios de memoria visual, personal y social en medio de la era digital?

En la era digital, se abre una gran oportunidad con los espacios educativos, ya que pueden convertirse en plataformas clave para que los estudiantes participen activamente en la construcción de repositorios de memoria visual, personal y social. Al integrar actividades que promuevan la creación y curaduría de imágenes desde su perspectiva personal e íntima, los estudiantes pueden reflejar sus experiencias y visiones únicas, conectándolas con los valores y contextos de una comunidad discursiva más amplia. Estas imágenes, al ser compartidas y discutidas en un entorno educativo, consolidan su identidad personal y enriquecen la memoria colectiva al ser reinterpretadas desde múltiples ángulos culturales.

Hay una gama de posibilidades que nos ofrecen los lenguajes de las imágenes, ya se trate de las fijas que, aunque no se mueven, pueden simular movimiento como las caricaturas y las fotografías, o se trate de las que causan ilusión de movimiento como los videos y el cine. Con todas ellas podemos contemplar múltiples condiciones para el trabajo de la pedagogía de la imagen hacia el interior de los contextos escolares formales. No obstante, en este punto es pertinente también considerar las dinámicas fuera de la escuela, porque ese constructo social-ciudadano forja las subjetividades discursivas, semióticas, ideológicas, dialógicas y estéticas con las que niños, niñas, adolescentes y jóvenes llegan al aula.

Dichas subjetividades y los imaginarios personales que se entrecruzan desde las inagotables reacciones generadas por las imágenes juegan un papel sumamente relevante para el ensamblaje de proyectos pedagógicos interdisciplinarios. Aun cuando sean los que “ocasionalmente” se tejen en las escuelas y universidades, hay una carga rica de múltiples significados, en la medida en que los lectores hacen, a partir de los contextos y los textos, obras abiertas de interacción, simbólicas e impregnadas de sentido.

El carácter polifónico de las imágenes: dos casos polifónicos y polémicos

Con la exploración del carácter polifónico e interdiscursivo de las imágenes, surge la pregunta fundamental: ¿hasta qué punto las imágenes pueden considerarse como representaciones discursivas y textuales de signos? En este contexto, se requiere acudir al concepto de semejanza introducido por Peirce a finales del siglo XIX y retomado por Barthes (2009) en el siglo XX, en relación con el término “imagen” y su raíz “imitari”, los cuales nos brindan la capacidad de interpretar la imagen como una manifestación cultural y, por tanto, como un signo semiótico, según lo planteado por Eco (2015). Es por esto que las imágenes se convierten en un medio para representar eventos, mediados por la dimensión espacial y el flujo del tiempo. Peirce (1953 como se citó en García, 2020) argumenta que “el signo viene en lugar de algo, su objeto. Viene en lugar de ese objeto, no en todos sus aspectos, sino, solo con referencia a una especie de idea” (p. 66). De hecho, nuestro pensamiento se forja, se modifica y se nutre gracias a las ideas que extraemos de las imágenes a través de sus índices, cualidades y significados.

Las imágenes tienen una gran responsabilidad en el marco del fenómeno comunicacional porque son las encargadas de llevar un mensaje de tipo visual. Según Meza (2018), de esta manera se puede incluso entender la magnitud del poder polifónico que tienen las imágenes como signo comunicacional. Ahora bien, es pertinente entender la imagen como un constructo que parte de la inspiración de un autor. No debería ser concebida como una composición meramente fotográfica, sino como una composición gráfica que incluso abarca algunas expresiones como las caricaturas.

Figura 1. Caricatura de Mahoma



Fuente: Portada 1178 de Hebdo (2015). A la luz de lo anterior, es pertinente recordar el atentado que ocurrió el 7 de enero de 2015 contra la sala de redacción de la revista satírica *Charlie Hebdo*, en París, Francia. Este hecho fue motivado por la publicación de una caricatura y su repercusión sirvió para reafirmar el alto grado de responsabilidad que hay tras la difusión de una imagen.

El atentado contra la revista marcó un punto crítico en la discusión sobre la libertad de expresión, el extremismo religioso y la responsabilidad social de los medios de comunicación. Este ataque fue perpetrado por dos hombres armados que ingresaron a las oficinas de la revista en París y mataron a 12 personas, entre ellos caricaturistas, editores y policías. Fue una respuesta a la publicación de caricaturas del profeta Mahoma, que habían sido consideradas ofensivas por algunos sectores de la comunidad musulmana.

La finalidad de este atentado y la violencia que lo acompañó se enmarcan en un contexto más amplio de tensiones culturales y religiosas. Los perpetradores argumentaron que estaban defendiendo la fe islámica, mientras que las repercusiones del ataque generaron un movimiento global de apoyo a la libertad de prensa, simbolizado por el lema "Je suis Charlie" (Yo soy Charlie). Esta frase se convirtió en un estándar de solidaridad con las víctimas y un llamado a la defensa de la libertad de expresión, a pesar de los riesgos que conlleva.

La tragedia de *Charlie Hebdo* subrayó la importancia de la responsabilidad en la publicación de imágenes y caricaturas, sobre todo por la rápida difusión que ofrecen las redes. Las caricaturas no solo son un medio de sátira y crítica social, sino que también tienen el poder de provocar fuertes reacciones y tensiones. A través de este evento se reafirmó la necesidad de un debate sobre los límites de la libertad de expresión y el respeto a las sensibilidades culturales y religiosas. La discusión se extiende más allá de la caricatura en sí misma, planteando preguntas sobre la ética en la representación y el papel que juegan las imágenes en la construcción del discurso social y político.

De ahí que el atentado contra *Charlie Hebdo* destacó la complejidad y las responsabilidades inherentes a la creación y publicación de contenido visual en un mundo donde las divisiones culturales y religiosas son cada vez más evidentes. La tragedia invita a una reflexión crítica sobre cómo se pueden equilibrar el derecho a la libertad de expresión y el respeto por las creencias de los demás en el ámbito del discurso público.

Conviene, entonces, entender que las imágenes están sujetas a ser tan polisémicas como polémicas. Polisémicas, porque en el momento de su decodificación pueden obtener tantas interpretaciones como cantidad de receptores, dados los multívocos contextos culturales que se entrecruzan con un inagotable cúmulo de experiencias, creencias y sentimientos. Y polémicas, porque en el marco de la misma polisemia son capaces de generar controversias, confusiones, o reinterpretaciones que tal vez no se ajusten a lo que el autor quería decir. Todo esto, los sujetos o actores del discurso lo insertamos y controvertimos en las interminables representaciones que pueden aparecer alrededor de una imagen.

La denuncia sobre la lectura fotográfica se avizora en la imagen a partir de los estereotipos y prejuicios que aparecen en los códigos específicos de las fotos y los impacta desde su bagaje cultural. Lo ocurrido con *Charlie Hebdo* en 2015 es solo una muestra del poder de las imágenes y, ante este resultado negativo, hay que entender que en el ejercicio de la comunicación con imágenes también se aplicarán principios de responsabilidad.

En sentido similar y guardando las distancias, la publicación de una fotografía en la revista española *Hola*, para acompañar una entrevista a Sonia Zarzur, provocó un fuerte debate en Colombia debido a su representación de mujeres afrodescendientes en un contexto que muchos interpretaron como racista. La imagen, tomada por el fotógrafo Andrea Zavini (2012), mostró a Zarzur y su familia en su mansión en Cali, con dos empleadas domésticas afrodescendientes en el fondo, lo que generó críticas significativas sobre la forma en que la publicación retrató la relación entre la clase alta y las trabajadoras de servicio.

Este incidente se produjo poco después de la firma de la Ley Antidiscriminación en Colombia, lo que intensificó la controversia. Varios críticos, incluido el director del Programa Presidencial para el Desarrollo de la Población Afrodescendiente, describieron la imagen como un “contraste perverso” y una “apología a la esclavitud”, argumentando que representaba a las mujeres afrodescendientes como meramente serviles (Red Ética, 2011).

Este contexto histórico y social hizo que la fotografía fuera vista no solo como un error de juicio editorial, sino como un reflejo de las profundas desigualdades raciales que persisten en el Colombia.

Cabe mencionar que esta fotografía se registró en Cali, la cual es una de las ciudades con mayor concentración de población Afrodescendiente donde, de acuerdo con Viáfara (2017) “la población negra ostenta la tasa de pobreza y pobreza extrema más alta con 50.6% y 20.6%” (p. 4).

La polémica se expande más allá de la imagen en sí, al cuestionar las normas de representación en los medios y la responsabilidad social de las publicaciones. Este caso destaca la necesidad de un análisis crítico de cómo las imágenes pueden perpetuar estereotipos y cómo, a su vez, pueden ser utilizadas como herramientas para desafiar y cambiar estas narrativas en un contexto más amplio. La reacción a la fotografía de *Hola* subraya la urgencia de reflexionar sobre el poder que las representaciones visuales tienen en la construcción de la cultura y en el mantenimiento o cuestionamiento de las estructuras sociales existentes.

Se presenta la responsabilidad en el uso de las imágenes como elemento comunicativo visual, pero, al mismo tiempo, la polisemia de las imágenes se convierte en elemento fundamental de análisis para comprender el papel de la transmisión de un mensaje desde un emisor a un receptor. Mucho más allá, estos análisis demuestran que en la composición de las imágenes (gráficas o fotografías) también influyen los demás aspectos de la comunicación, como la intencionalidad y la multiplicidad de interpretaciones que puede darles el receptor. Esto quiere decir que las imágenes pueden ser polémicas, maravillosas o asombrosas según el contexto en el que se difundan y, por supuesto, según los mismos criterios de análisis que apliquen las diferentes audiencias en el desarrollo de sus reacciones. Aquí corresponde prestar especial cuidado cuando se seleccionan imágenes que destacan por su crudeza, apego a la realidad o impacto social, las cuales incluso han llegado a ser merecedoras de distinciones como un premio Pulitzer u otros internacionales.

La interpretación de imágenes en el espacio áulico

La polémica que rodea las imágenes plantea importantes implicaciones educativas, especialmente en la formación crítica de los estudiantes, en relación con los medios de comunicación y la representación visual. Este caso evidencia cómo las imágenes no solo comunican un mensaje, sino que también contribuyen a la construcción de estereotipos y normas sociales que pueden ser internalizadas por las audiencias hasta afectar su percepción de la realidad. En este sentido, la educación debe fomentar un análisis crítico de las imágenes que consumimos, capacitando a los estudiantes para cuestionar la intencionalidad detrás de una imagen y reconocer sus múltiples interpretaciones. Esta capacidad es esencial no solo para enriquecer la comprensión de las imágenes en un contexto cultural, sino también para que los estudiantes desafíen representaciones perjudiciales en su entorno.

Asimismo, la controversia en torno a la imagen de *Hola* o de la revista *Charlie Hebdo* resalta la responsabilidad de los educadores al seleccionar y utilizar imágenes en el aula. Dado que las representaciones visuales tienen el poder de influir en la percepción y en el comportamiento de los estudiantes, es crucial que los educadores estén conscientes de cómo estas pueden afectar la identidad y la autoestima de los alumnos, especialmente aquellos que pertenecen a grupos marginados. Por otro lado, la polisemia de las imágenes implica que estas pueden tener significados diversos dependiendo del contexto y de la audiencia que las recibe, lo que invita a explorar diferentes interpretaciones y significados asociados a una misma imagen. Tal enfoque fomenta el debate enriquecedor y permite a los estudiantes posicionarse sobre temas complejos, como el racismo,

la diversidad religiosa y de credo, así como la desigualdad social, reconociendo que no existe una única verdad o creencia, sino múltiples perspectivas que deben ser consideradas y debatidas.

Además, las imágenes impactantes que abordan temas sociales pueden servir como herramientas para la transformación social. En el aula, estas imágenes pueden abrir espacios de reflexión crítica sobre injusticias, discriminación y desigualdad. Al analizar imágenes que han ganado premios como el Pulitzer, los estudiantes pueden explorar cómo el arte visual puede contribuir a la concienciación social y al cambio, dimensionando el papel de los medios en la configuración de la narrativa pública.

Algunas de las propuestas concretas de intervenciones didácticas que se pueden realizar en el contextos educativos abarcan las siguientes prácticas, susceptibles de adecuarse a diversas intenciones pedagógicas: En primer lugar, se deben crear espacios de reflexión donde se examinen los elementos verbales y no verbales presentes en las imágenes. En dicho examen, el personal docente puede ayudar a reconocer los aspectos lingüísticos que conforman la imagen, como los lemas, los globos con textos y los recursos fónicos (Díaz, 2018). De igual modo, en su labor como facilitadores han de proponer actividades, generalmente mediadas por el diálogo y la discusión, que promuevan el análisis de atributos que se comunican, tanto literales como simbólicos, con énfasis en los relatos ideológicos implícitos.

Uno de los aspectos más relevantes para desarrollar la criticidad es que el alumnado sea capaz de inferir la intención de quien produjo la imagen, destacando cómo pretende conectar con el público objetivo al que se dirige, considerando factores como edad, ideología, género, nivel cultural y socioeconómico (Lomas, 2018). Como señala Pérez (2018):

Aprender a leer imágenes implica (...) reconocer las intenciones que subyacen en el texto, pero también desarrollar una serie de habilidades como la observación, la comprensión, la profundización y el reconocimiento. Pasar, por tanto, del reconocimiento a la criticidad estriba en guiar a los jóvenes, desde la práctica docente, a descubrir la finalidad de uso para el reconocimiento de los estereotipos, los valores y la ideología que subyacen en cada texto (p. 46).

En definitiva, el análisis crítico de las imágenes en la educación no solo es necesario para comprender su impacto en la cultura y la sociedad, sino que también se convierte en una herramienta formidable para empoderar a los estudiantes, al permitirles cuestionar, reflexionar y actuar frente a las desigualdades y estereotipos que pueden perpetuarse a través de las representaciones visuales. Esta responsabilidad educativa invita a los docentes a adoptar un enfoque crítico y reflexivo, promoviendo una educación que transforma.

Conclusiones

Para concluir, en este ensayo hemos destacado la importancia del lenguaje visual en la construcción de significados y cómo las imágenes se configuran como potentes herramientas discursivas. Desde una perspectiva teórica, se abordó la influencia de autores como Peirce, Barthes, Giroux y Foucault, resaltando cómo las imágenes no solo representan la realidad, sino que la transforman y generan subjetividades. Además, se enfatiza el poder de las imágenes para moldear percepciones y discursos, por lo cual se convierten en un recurso esencial para la educación y la formación de la ciudadanía crítica.

Algunas posibilidades o espacios de fuga que proponemos para la enseñanza de los discursos mediados por imágenes son las siguientes:

- A. Incluir en el currículo escolar y universitario el análisis crítico de imágenes, orientando a los estudiantes para que interpreten de manera consciente y profunda los significados que estas representan.
- B. Gestionar procesos en los estudiantes para observar las imágenes no solo desde un enfoque utilitarista, sino ético, mediante el cual se comprenda el impacto que estas tienen en la construcción de la realidad y en la configuración de estereotipos.
- C. Promover el análisis de imágenes en conjunto con otros medios, como el texto escrito y la oralidad, para crear un enfoque integral en la comprensión de los discursos visuales
- D. Utilizar para el debate crítico imágenes controversiales que aborden temas sociales y culturales relevantes, lo que permitirá abrir espacios de discusión y reflexión sobre temas complejos como el racismo, la discriminación y la responsabilidad social de los medios de comunicación.
- E. Asegurarse de que los estudiantes entiendan cómo la manipulación digital puede afectar la autenticidad de las imágenes y fomentar una perspectiva crítica frente a la sobreexposición visual en medios y redes sociales.

Estas posibilidades buscan que los estudiantes comprendan el poder de las imágenes y también que se conviertan en espectadores críticos y reflexivos, capaces de cuestionar y analizar los discursos visuales en un mundo saturado de estímulos audiovisuales.

Referencias bibliográficas

- Azoulay, A. (2008). *Imaginación civil: una ontología política de la fotografía*. Verso.
- Barragán, R. (2005). Análisis crítico del discurso en textos multisemióticos. *Lenguaje*, 33, 361–377. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v33i0.4831>
- Batchen, G. (2001). *Cada idea salvaje: escritura, fotografía, historia*. Prensa del MIT.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI.
- Barthes, R. (1964). *La semiología. Retórica de la imagen*. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Ediciones Paidós comunicación.
- Baudrillard, J. (1999). *Sur la photographie*. Sens & Tonka.
- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Datareportal. (2023). Informe de panorama global sobre lo digital en 2023. *We Are Social y Hootsuite*. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>
- Díaz, R. (2018). La importancia de enseñar la imagen en las aulas. *Poiética*, 18, 48–52.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición*. Visera.

- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comps.). (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, Fundación OSDE.
- Eco, U. (2015). *Una teoría de la semiótica*. Prensa de la Universidad de Indiana.
- Fontcuberta, J. (2015). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. GG.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Galaxia Gutenberg.
- Foucault, M. (2012). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- García Molina, B. (2020). Una mirada crítica a la teoría del signo. *Ciencia y sociedad*, 45(2), 65–77. <https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i2.pp65-77>
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Paidós.
- Goyes, J. (2012). *La imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*. Caza de libros.
- Gutiérrez, F. (2015). La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela. *Revista Enunciación*, 20(2), 10–24.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hebdo, C. (2015). *Portada 1178* [Fotografía]. <https://charliehebdofr/>
- Jurado, F. (2009). *De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales*. Santillana, Ruta maestra.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (2018). La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. *Poiética*, 18, 12–25.
- Meza, M. (2018). El recurso de información y comunicación visual: imagen. *Apuntes en torno a las Ciencias de la Información y Bibliotecología*, 8(2).
- Peirce, C. y Vericat, J. (1988). *El hombre, un signo. (El pragmatismo de Peirce)*. Crítica.
- Perea, J. (s.f.). *Dirección visual oculo-céntrica*. Web del Doctor José Perea. <http://www.doctorjoseperea.com/glosario-de-terminos/342direccion-visual-oculocentrica.html>
- Penhos, M. (2005). *Conocer, dominar. Imágenes de Sudamérica a fines del siglo XVIII*. Siglo XXI.
- Pérez, M. (2018). ¿Por qué enseñar a los jóvenes a leer imágenes? *Poiética*, 18, 44–47.
- Red Ética. (2011, 12 de diciembre). Lluven críticas a revista española Hola por fotografía calificada de racista. *Fundación Gabo*. <https://fundaciongabo.org/es/etica-periodistica/etica-de-la-imagen/llueven-criticas-revista-espanola-hola-por-fotografia>

- Roa, M. y Romero, A. (2015). ¿Cómo leer libros voladores? Tres recomendaciones del Decálogo de la “buena lectura” audiovisual. *Enunciación*, 20(2), 236–247.
- Sahu, G., Sarangi, H., & Sarathi, P. (2021). A Deconstructive Analysis of Derrida's Philosophy. *Shanlax International Journal of Arts Science and Humanities*, 9(1), 98–107. doi.org/10.34293/sjash.v9i1.4097 peirc
- Silva, A. (1998). *Álbum de familia: La imagen de nosotros mismos*. Editorial Norma.
- Sontag, S. (2003). *Sobre la fotografía*. Libros Ancla.
- Targarona, M. (directora). (2018). *El fotógrafo de Mauthausen* [Película]. Rodar y Rodar.
- Viáfara López, C. A. (2017). Diferenciales de ingreso por el color de la piel y desigualdad de oportunidades en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 20(1), 30. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.6151>

Opinión de los estudiantes universitarios respecto al uso de celulares y su impacto en la concentración: la escritura sobre temas polémicos

College Students' Perspectives on Cell Phone Use and its Impact on Concentration: Exploring Controversial Topics Through Writing

Genarina Mercedes Caba Liriano¹

Recibido: 8 de octubre de 2024 | Revisado: 25 de octubre de 2024 | Aprobado: 8 de diciembre de 2024

Resumen

El uso de dispositivos electrónicos en las aulas universitarias es tan habitual como cualquier otra herramienta propia del entorno académico. En interés de identificar las posibles implicaciones didácticas de este hábito, la presente investigación tiene como objetivo explorar la percepción de los estudiantes universitarios acerca del uso de celulares u otros aparatos electrónicos en el aula. Se seleccionó un enfoque mixto para llevar a cabo el estudio y se eligieron dos muestras a conveniencia para participar en la recogida de datos cuantitativos y cualitativos, respectivamente. Primero, 99 estudiantes respondieron un cuestionario de 10 preguntas cerradas y, más adelante, 33 estudiantes escribieron un ensayo argumentativo acerca del uso de celulares en clase a partir de una consigna. Entre los resultados más importantes figuran los siguientes: la mayoría de los estudiantes reconoce que el uso de estos aparatos electrónicos durante las sesiones de clase les genera distracción y admiten que, en ocasiones, deben solicitarle al profesor que repita las explicaciones. De igual forma, la mayoría suele usar sus celulares para divertirse y navegar en redes sociales, más que con fines académicos.

Palabras clave: celulares, aparatos electrónicos, concentración, atención, estudiantes universitarios.

¹ Docente de Letras en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: gm.caba@ce.pucmm.edu.do

Abstract

The use of electronic devices (specifically cell phones) in university classrooms is as common as any other academic tool. In the interest of identifying the potential didactic implications of this habit, the present research aims to explore university students' perceptions of using cell phones or other electronic devices in the classroom. The study follows a mixed approach that combines qualitative and quantitative techniques, and selected a convenience sample of 99 students which participated in the quantitative data collection phase, through the application of a 10-item closed-ended questionnaire. For the qualitative data collection phase, only 33 students participated, allowing for a more in-depth and rigorous analysis of the essays. To collect this qualitative data, a writing prompt was designed in which students were asked to write an argumentative essay on the controversial topic of cell phone use in class. This type of essay is ideal for debating controversial topics such as the use of cell phones in classes. Among the most important results obtained are the following: most students recognize that the use of these electronic devices during class sessions distracts them and admit that they sometimes need to ask the teacher to repeat explanations. Similarly, most students use their cell phones very frequently for entertainment and browsing social networks, rather than for academic purposes.

Keywords: cell phones, electronic devices, concentration, attention, university students

Introducción

El uso de celulares sin fines pedagógicos durante las sesiones de clases puede representar una amenaza para lograr la concentración del alumnado. En la actualidad, es más probable que un estudiante se presente al aula sin materiales como lápices, cuadernos y bolígrafos a que asista sin celular. Sin embargo, cabe destacar que su uso no necesariamente está ligado a fines educativos. Con frecuencia, se observa que los estudiantes se distraen y prestan escasa atención a las explicaciones del docente o intervenciones de sus compañeros; en su lugar, teclean en sus celulares, se ríen y se divierten, lo que convierte a este aparato en un distractor.

Este problema ha sido investigado por varios autores. Pinos et al. (2018) comparten la preocupación por el uso constante del celular sin fines pedagógicos que hacen los jóvenes dentro del aula. El objetivo principal de su investigación fue demostrar que el uso compulsivo del celular es un distractor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados arrojados guardan una relación importante con el presente estudio, ya que se encontró que un 86.4 % de los estudiantes usan sus celulares para asuntos personales y no así para tareas académicas; de igual forma, los datos arrojados evidenciaron que el 77.9 % reconoce sus niveles de dependencia respecto a estos dispositivos. También se encontró que el 50 % se distrae a causa de las interrupciones del celular.

Existe una estrecha relación entre los siguientes conceptos: distractor, atención y concentración. Si un sujeto está distraído, no podrá simultáneamente estar concentrado, al menos no de forma óptima. Por ello, a la luz de los resultados obtenidos por Pinos et al. (2018), se infiere que, si el celular se ha convertido en un distractor, la concentración y atención de los estudiantes se ven afectadas.

En el mismo tenor, Oliva (2014) realizó un estudio con el objetivo de determinar si el uso del celular en el aula funciona como un recurso didáctico o un distractor. Se llegó a la conclusión de que tal actividad encierra múltiples desventajas, tales como: “interrupciones en medio de la clase, pérdida de tiempo escolar y graves afecciones por el uso desmedido e irracional del teléfono celular” (p. 66-67). El estudio también revela que gran parte del alumnado usa sus celulares durante las clases para divertirse. No negaron el hecho de revisar las redes sociales si se encontraban en alguna actividad de carácter académico; al contrario, la mayoría admitió hacerlo con mucha frecuencia.

Por su parte, Hidalgo et al. (2019) investigaron cómo el estudiantado universitario utiliza sus dispositivos móviles y los efectos que esto tiene en su salud. Encontraron que los teléfonos son utilizados principalmente para comunicarse con amigos y familiares (45 %), entretenerse (25 %), realizar actividades académicas (23 %) y buscar información (3 %). Además, la investigación destacó que el uso excesivo de estos dispositivos puede llevar a diversas afecciones físicas, como desbalances musculares, encorvamiento, problemas cervicales, entre otras. También existe el riesgo de encontrarse en situaciones con consecuencias negativas para la salud mental, como la nomofobia y la vibración fantasma.

Asimismo, Carrillo et al. (2017) realizaron una investigación con estudiantes del Programa Educativo de la Licenciatura en Tecnologías de la Información, de la Facultad de Contaduría y Administración que oferta la Universidad Autónoma de Chihuahua. Partieron del supuesto de que el uso irresponsable de los celulares en los espacios académicos puede resultar negativo para el aprendizaje y al respecto concluyeron que el uso del dispositivo móvil o el acceso a Internet en el aula, cuando no se establece un límite, se convierte en un distractor para el alumnado.

De igual forma, Vásconez-Villavicencio y Pardo-Paredes (2019) llegaron a la conclusión de que existe un uso limitado del teléfono celular para acceder a información y resolver problemas en el aula. Esto contrasta con los beneficios potenciales de las nuevas tecnologías para mejorar la educación, pues su aplicación con fines educativos es todavía escasa. El estudio arrojó otros resultados positivos, como la capacidad de los estudiantes de usar el celular al realizar una tarea académica sin que haya interacción negativa. Sin embargo, es evidente que este hábito responde a necesidades de comunicación y no suele ser empleado como herramienta didáctica.

Por otra parte, la falta de concentración en el ámbito académico aparece asociada al fracaso escolar. En este sentido, Cabanillas (2018) desarrolló una investigación con el propósito de describir la relación entre el teléfono inteligente y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Como resultado, se obtuvo que “existe una relación estadísticamente significativa entre el uso del celular y el rendimiento académico, ya que el 47.83 % usa el celular en el aula de clases para realizar sus tareas académicas casi siempre” (pág. XI).

De igual manera, Hernández et al. (2023) encontraron que el uso inadecuado de dispositivos móviles puede perjudicar el aprendizaje. Compararon dos grupos de estudiantes: uno sin restricciones para el empleo de teléfonos y otro con restricciones. El primer grupo mostró un menor rendimiento académico (52 %) en comparación con el segundo, que alcanzó un 66.1 % de aprovechamiento.

Sin embargo, es importante destacar que no todos los autores coinciden en que el uso de celulares afecta de manera negativa el rendimiento de los estudiantes. De hecho, Mendoza (2018) realizó un estudio en la Universidad Mayor de San Andrés, centrado en estudiantes de cuarto año de Psicología. Los hallazgos revelaron que no hay una relación significativa entre la frecuencia con que el alumnado utiliza las redes sociales y su desempeño académico.

Como se puede observar, diversos autores han abordado el tema del uso de celulares y aparatos electrónicos en el aula; sin embargo, se hace necesario explorar con mayor profundidad las percepciones del estudiantado acerca de esta actividad en horas de clase y de cómo les afecta. Por tal motivo, esta investigación hace mucho énfasis en la reflexión que hace el alumnado y reconoce la importancia de atender a su opinión sobre la utilización de los dispositivos durante las lecciones. Partir de la reflexión del estudiante permite al docente evaluar su práctica pedagógica con mayor objetividad, de modo que se encuentren mejores soluciones para promover el empleo eficaz de la tecnología en los entornos académicos.

Por lo anterior, el objetivo general de este trabajo es explorar la percepción de los estudiantes universitarios acerca del uso de celulares u otros aparatos electrónicos en el aula. Como objetivos específicos, se busca identificar con qué frecuencia los estudiantes universitarios usan los dispositivos mencionados durante una sesión de clase; igualmente, determinar cómo perciben que el uso de estos artefactos afecta sus niveles de concentración en el aula.

Las preguntas que dan origen a esta investigación son:

- ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes universitarios acerca del uso de celulares y otros aparatos electrónicos en el aula?
- ¿Con qué frecuencia usan los estudiantes universitarios sus celulares u otros aparatos electrónicos durante una sesión de clase?
- ¿Cómo afecta el uso de celulares u otros aparatos electrónicos los niveles de concentración en el aula?

A continuación, se detallan los fundamentos teóricos que sirven como eje vertebrador de esta investigación. Más adelante, se explica la metodología de trabajo, los resultados obtenidos, las conclusiones y, finalmente, las recomendaciones que derivan del proceso de análisis.

Fundamentación teórica

Atención y concentración

Según Machado-Bagué et al. (2021), la atención constituye la piedra angular de los procesos cognitivos que requieren una respuesta motriz para actividades específicas. Además, representa un estado neurocognitivo que precede tanto a la percepción como a la acción y emerge de una red de conexiones corticales y subcorticales con predominio en el hemisferio derecho del cerebro.

Es crucial entender el vínculo entre atención y concentración, puesto que, como describen Machado-Bagué et al. (2021), la concentración se define por la estabilidad con la que se orienta la atención hacia un objeto o estímulo específico. Igualmente, se determina por la intensidad de la atención, es

decir, el grado con que una persona se enfoca en una actividad, objeto o tarea, mientras excluye las distracciones. Por lo tanto, un alto nivel de atención mejora la concentración, mientras que cualquier interrupción puede disminuir significativamente la capacidad de concentrarse. De ahí la necesidad de reflexionar sobre los distractores que puedan interferir con un nivel óptimo de concentración en las aulas.

De manera similar, Cataluña (2023) define la concentración como la capacidad que tiene un sujeto de centrar por voluntad propia toda su atención en un objeto, actividad o tarea. Esta concepción se aplica en la realización de cualquier actividad, especialmente en las académicas. La autora también señala que, si se quiere lograr la concentración, el sujeto debe abstraerse de la interacción con factores que interfieran en ella de forma negativa.

Para García (2022), la concentración se refiere a la capacidad que posibilita realizar una actividad de manera efectiva. Asimismo, señala la importancia de aprender a concentrarse, ya que esto puede dar buenos frutos, tales como el incremento en la capacidad de memoria, eficiencia al momento de tomar decisiones y agilidad ante los desafíos de la vida cotidiana. Es oportuno destacar que la autora considera que la concentración puede desarrollarse mediante la implementación de ciertas técnicas.

Del mismo modo, García (2019) indica que la concentración permite mayor capacidad receptiva, discernimiento para evaluar consecuencias, poder de distinción y mejor capacidad de memoria. En definitiva, la concentración es una competencia fundamental para el desarrollo exitoso de las actividades cotidianas y académicas. De ahí la necesidad de reflexionar acerca de su importancia, sobre todo en el ámbito universitario, donde los trabajos poseen un mayor nivel de complejidad.

Ante las discrepancias entre los autores que plantean una relación negativa entre el uso de celulares y el rendimiento académico, aquellos que lo consideran de forma positiva y los que, como Ramírez (2018), lo perciben como un fenómeno complejo, conviene reflexionar sobre lo expuesto por Huaiquián y Vásquez (2018). Estos autores afirman que “la movilidad que propician los celulares permite el desarrollo de un proceso educativo personalizado, ubicuo, situado, espontáneo e informal. Por tanto, un desafío sustancial es qué caminos se pueden construir para conectar ambos escenarios” (p. 162). En este contexto, se hace necesario explorar las percepciones de los estudiantes y el uso real que hacen de estos aparatos, de manera que los docentes, partiendo de estas realidades, puedan guiar a sus estudiantes desde un uso informal y espontáneo hacia un uso pedagógico.

También resulta esclarecedora la opinión de Espinoza et al. (2021), quienes señalan que el uso de la tecnología en los espacios académicos aporta flexibilidad y mejora la calidad en la formación del estudiantado. Sin embargo, advierten que no todas las herramientas tecnológicas ni sus usos contribuyen a dicha calidad.

El uso de celulares y la atención

Una vez explicados los conceptos previos a partir de los autores de referencia, se aborda la relación entre el uso de celulares en el aula y los niveles de atención y concentración. En este contexto, destaca lo planteado por Montenegro (2023), quien así lo expone: “El estudiante distraído con el

celular, vive en otro mundo, ocupa un espacio ajeno, totalmente extraño, obnubilado en ese atractivo digital de colores y sonidos cautivantes” (p. 68). Este planteamiento invita a una profunda reflexión pedagógica, ya que sugiere que el uso de celulares en el aula puede sumergir a los estudiantes en un estado que reduce su percepción y comprensión de la realidad, lo que a su vez afecta su capacidad de mantenerse atentos y concentrados.

Por su parte, Babb (2024) señala que “la exposición de forma excesiva al uso de dispositivos electrónicos genera una sobrecarga sensorial, haciendo que el sujeto desarrolle preferencia por estos entornos y le resulte difícil concentrarse para realizar actividades más tranquilas, como la lectura” (p. 5576). Lo expresado por la autora permite entender por qué, con frecuencia, al alumnado le resulta difícil agotar una lectura completa, captar el sentido global de un texto o mostrar interés en tareas que demandan niveles significativos de concentración.

En definitiva, se dispone de evidencia para indicar que los niveles de atención y concentración disminuyen con el uso recurrente de dispositivos electrónicos, especialmente celulares. En este sentido, Zheng et al. (2014, como se citó en Sánchez y Cardona, 2022) presentaron los resultados de una investigación realizada en China, en la que se identificó una relación significativa entre el uso de estos dispositivos y la falta de atención.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto que combina lo cualitativo y cuantitativo. En cuanto a este último, el estudio tiene un alcance descriptivo y no experimental; además, se centra en la recolección de datos mediante preguntas cerradas y la medición de la frecuencia con que los estudiantes usan sus celulares y otros dispositivos durante una sesión de clases de dos horas. Por otro lado, en su componente cualitativo, el estudio se basó en un análisis documental de ensayos escritos por los participantes. A ellos se les solicitó argumentar de forma abierta y bajo un enfoque polémico acerca del uso de celulares en el aula y su impacto en los niveles de concentración.

Para la realización de este trabajo, se utilizó una muestra por conveniencia. Esto implicó seleccionar los grupos de estudio según la disponibilidad de sus docentes y la disposición de los alumnos. En la primera etapa, se incluyó a 199 estudiantes de diferentes carreras y grupos, quienes tenían en común estar inscritos en las asignaturas Español I y II. En este punto hay que destacar la solidaridad mostrada por los docentes de estas materias pues así se facilitó la aplicación de los instrumentos. Además, debido a la naturaleza de la investigación, que involucró la escritura académica, dichas asignaturas resultaron propicias.

Se diseñó un cuestionario de diez preguntas cerradas para recopilar información sobre las siguientes categorías: cuatro preguntas abordaron la frecuencia en el uso del celular, tres preguntas se centraron en el impacto del uso del celular en la concentración y las tres restantes exploraron el uso real que los universitarios dan a sus celulares y otros dispositivos electrónicos en las aulas.

En la segunda etapa, con el propósito de recopilar información cualitativa y profundizar en el objeto de estudio, se aprovechó la elaboración de un ensayo argumentativo polémico como requisito final de la asignatura. A los estudiantes se les entregó una consigna en la que se solicitó escribir sobre el siguiente tema: “Impacto del uso de los celulares y otros aparatos electrónicos en el aula en la concentración de los estudiantes universitarios”. Para esta última etapa, se seleccionó un grupo conformado por 33 estudiantes, ya que una muestra más reducida permitía un análisis más riguroso de los ensayos, teniendo en cuenta que se trataba de un trabajo final y que existían fechas límite para la publicación.

Dentro de las principales instrucciones, se les pidió que presentaran de forma explícita su tesis sobre el tema, junto con los argumentos necesarios para defenderla. Se les instó a basarse en las orientaciones recibidas durante el cuatrimestre para la elaboración de este tipo de texto y en los referentes teóricos analizados durante las clases.

Para validar el instrumento, se contó con la colaboración de colegas universitarios, quienes realizaron una aplicación piloto en sus sesiones de clase. Esto permitió identificar y corregir errores de redacción y coherencia en las preguntas, de modo que pudieron ser modificadas. En el caso del ensayo argumentativo, la consigna fue fruto de un consenso entre los docentes que, en ese momento, trabajaban con este tipo de texto.

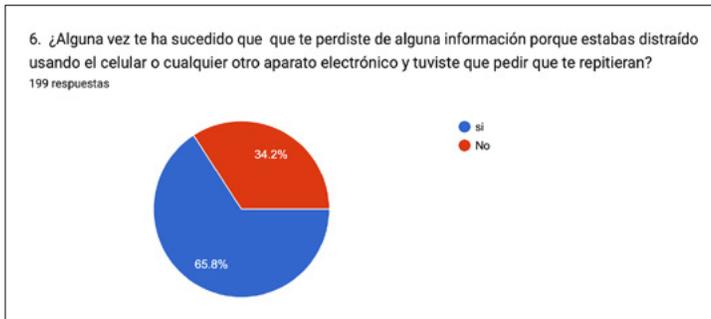
Para el análisis de los ensayos argumentativos, se tomó como referencia una tabla de criterios elaborada de manera colaborativa junto con los profesores de la Escuela de Lenguas, quienes también estaban trabajando este texto en sus clases. Dicha tabla fue adaptada mediante la descripción de los criterios, los cuales se ajustaron a diferentes niveles de desempeño: receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico, para facilitar la evaluación de las producciones. Asimismo, se priorizó la identificación de la tesis planteada por los estudiantes y los argumentos utilizados para sustentarla.

En cuanto a los procedimientos propios del enfoque mixto, primero se aplicó el cuestionario de naturaleza cuantitativa a todos los participantes en línea, luego se seleccionó una muestra de 33 ensayos, con el fin de profundizar en la comprensión del tema mediante una perspectiva cualitativa. Para el análisis de los datos se aplicó el método deductivo partiendo de concepciones generales acerca del uso de celulares en las aulas, hasta la exploración de casos concretos con los estudiantes objeto de estudio, lo que permitió llegar a conclusiones.

Resultados

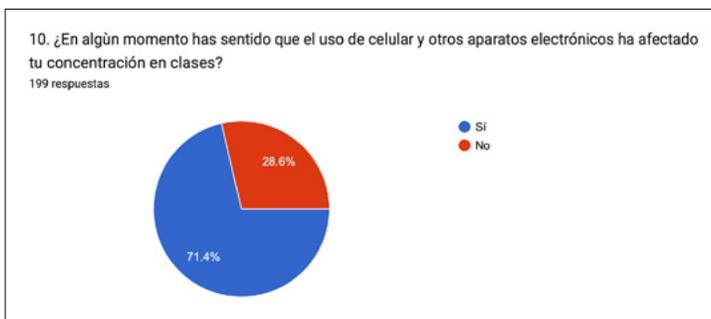
Objetivo general: explorar la percepción de los estudiantes universitarios acerca del uso de celulares u otros aparatos electrónicos en el aula y cómo afecta sus niveles de concentración.

Figura 1. *¿Alguna vez te ha sucedido que te perdiste de alguna información porque estabas distraído usando el celular o cualquier otro aparato electrónico y tuviste que pedir que te repitieran?*



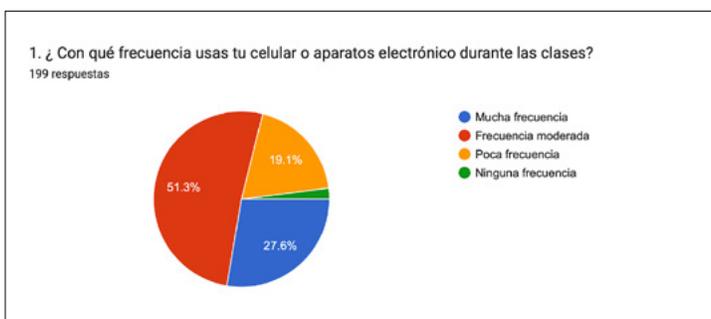
Como se observa en el gráfico anterior, la mayoría de los estudiantes encuestados, equivalente al 65.8 %, reconoce que se distrae con el uso de celulares u otros aparatos electrónicos durante las sesiones de clase. Esto provoca que pierdan información importante, al punto de tener que pedirle al docente que repita.

Figura 2. *¿En algún momento has sentido que el uso de celular y otros aparatos electrónicos ha afectado tu concentración en clases?*



De igual forma, un porcentaje bastante alto, correspondiente al 71.4 % de los encuestados, reconoce que el uso de celulares u otros aparatos ha afectado sus niveles de concentración durante las clases.

Figura 3. *¿Con qué frecuencia usas tu celular o aparatos electrónicos durante las clases?*



Según se muestra en la figura 3, una amplia mayoría de los estudiantes, el 98 %, utiliza sus celulares u otros dispositivos electrónicos durante las clases. De estos, el 51.3 % asegura que lo hace de forma moderada, mientras que el 27.6 % indica un uso muy frecuente y el 19.1 % reporta un uso poco frecuente.

Figura 4. *¿En una sesión de clases de dos horas, ¿cuántas veces sueles revisar tu celular o redes sociales?*



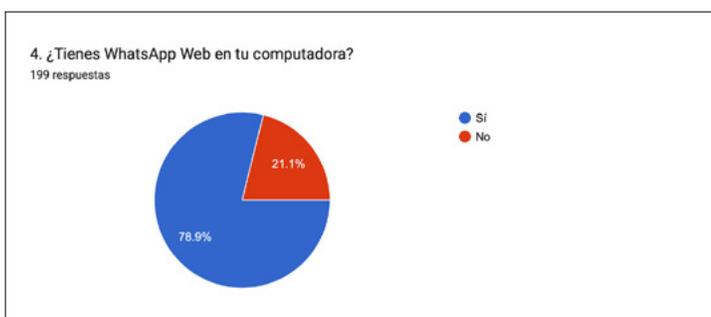
Según el gráfico anterior, el porcentaje más alto de los estudiantes encuestados, un 38.9 %, indicó que usa su celular de dos a tres veces durante una clase de dos horas. El segundo grupo mayoritario, con un 30.3 %, reconoce utilizarlo entre cuatro y cinco veces y un grupo menor, mientras que un grupo menor, correspondiente a un 29.3 %, lo emplea de tres a cuatro veces.

Figura 5. *¿Si tuvieras que realizar un esfuerzo que consiste en dejar de usar tu celular y aparatos electrónicos durante algún tiempo, sin que ello su...de los siguientes tiempos crees que puedes durar?*



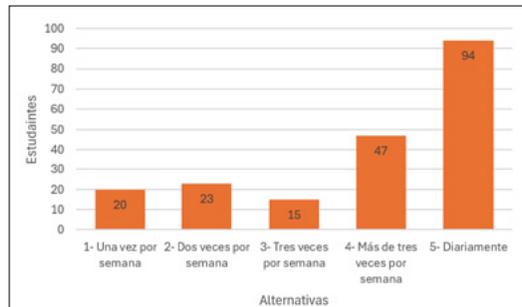
Como se puede observar en el gráfico anterior, al preguntar a los estudiantes sobre su capacidad para dejar de usar el celular y otros aparatos electrónicos, el 32.7 % afirmó que lo máximo que puede durar es una semana. El 25.6 % indicó que puede pasar más de un día, pero no llega a una semana sin usar su celular. El 22.1 % solo podría resistir un día completo sin usarlo, y un 19.6 % señaló que no podría durar un día completo.

Figura 6. *¿Tienes WhatsApp en tu computadora?*



En este gráfico, el 78.9 % de los estudiantes encuestados tiene WhatsApp en su computadora y solamente un 21.1 % no lo tiene.

Figura 7. ¿Con qué frecuencia usas tu celular y aparatos electrónicos para investigar en bibliotecas en línea y páginas especializadas, diseñar presentaciones académicas e investigar o leer?

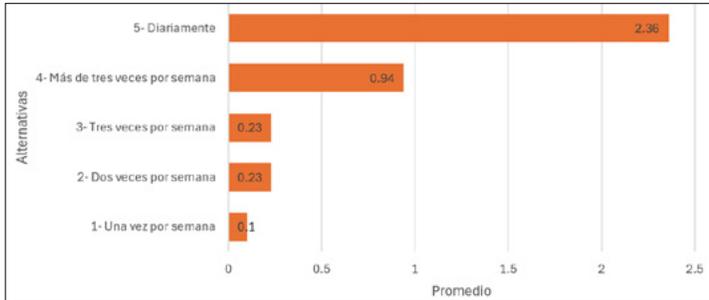


Los estudiantes reportaron diversas frecuencias en el uso de dispositivos electrónicos para tareas académicas. Según los datos recopilados, 94 estudiantes usan sus dispositivos a diario para actividades como investigaciones bibliográficas, diseño de presentaciones y lectura. Un total de 47 estudiantes utilizan sus celulares más de tres veces por semana, 23 dos veces por semana y 15 tres veces por semana. Por otro lado, 20 estudiantes informaron usar sus dispositivos para fines académicos solo una vez por semana.

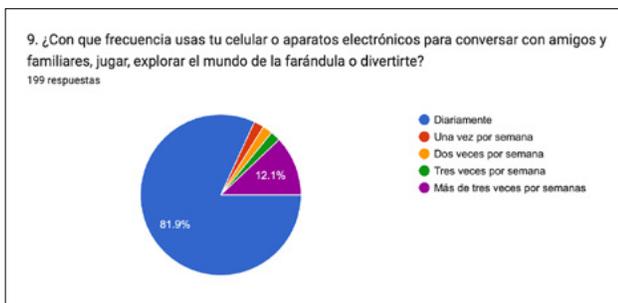
Tabla 2. Promedio de frecuencias

Alternativas	Cantidad de estudiantes	Promedio
1- Una vez por semana	20	0.10
2- Dos veces por semana	23	0.23
3- Tres veces por semana	15	0.23
4- Más de tres veces por semana	47	0.94
5- Diariamente	94	2.36
Total	199	3.86

Nota. La media aritmética de las respuestas fue de 39.8, con una desviación estándar de 32.71, lo que indica una variabilidad considerable en las respuestas. La frecuencia "Diariamente" mostró el mayor promedio ponderado de 2.36, para reflejar una alta dependencia de los dispositivos para fines académicos entre los encuestados. Estos resultados sugieren una tendencia significativa hacia el uso frecuente de dispositivos móviles en actividades académicas.

Figura 8. Promedio de frecuencias

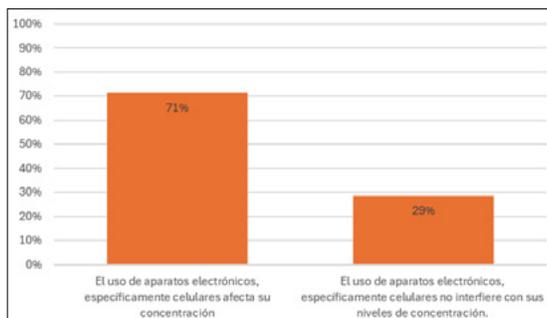
Analizando los promedios asociados a cada frecuencia, la opción 5 (Diariamente) registra un promedio de 2.36, lo que indica una alta frecuencia y dependencia del dispositivo para fines académicos. La opción 1 (Una vez por semana) presenta un promedio de 0.10, mientras que la opción 2 (Dos veces por semana) tiene un promedio de 0.23. De manera similar, la opción 3 (Tres veces por semana) muestra un promedio de 0.23. Por su parte, la opción 4 (Más de tres veces por semana) alcanza un promedio de 0.94. En conjunto, el promedio general es de 3.86, lo que refleja una tendencia hacia el uso frecuente de dispositivos móviles para tareas académicas entre los estudiantes encuestados.

Figura 9. ¿Con qué frecuencia usas tu celular o aparatos electrónicos para conversar con amigos y familiares, jugar, explorar el mundo de la farándula o divertirte?

Según los datos representados, una amplia mayoría, el 81.9 % de los encuestados, usa sus celulares u otros dispositivos electrónicos diariamente para conversar con amigos y familiares, jugar, seguir a celebridades o simplemente para entretenimiento en general. Además, un 12.1 % de los estudiantes reporta usar sus dispositivos más de tres veces por semana para estas mismas actividades. Estos datos resaltan la frecuente interacción de los estudiantes con sus dispositivos para fines recreativos.

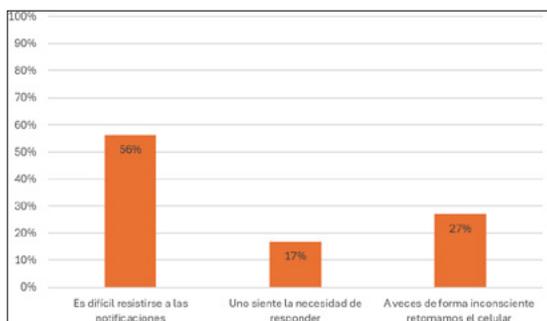
Resultados del ensayo argumentativo

Figura 10. Tesis defendida en el ensayo



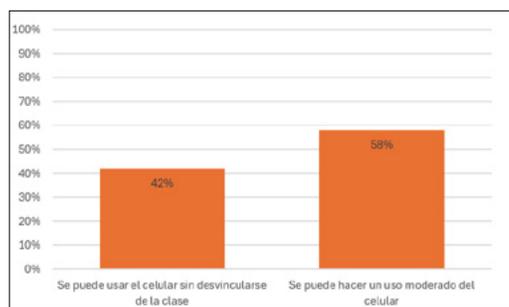
Como se puede evidenciar, la información cualitativa obtenida a través del ensayo argumentativo con los 33 participantes de esta fase guarda relación con lo expresado por la mayoría de los estudiantes en la fase cuantitativa, quienes reconocieron que el uso de celulares durante las clases interfiere con sus niveles de concentración. El 71 % de los estudiantes defendió la tesis de que el uso de aparatos electrónicos, específicamente celulares, afecta su concentración. Este dato es relevante en comparación con la minoría de estudiantes, correspondiente a un 29 %, que defendió la tesis de que el uso de aparatos electrónicos, específicamente celulares, no interfiere con sus niveles de concentración.

Figura 11. Razones expresadas por los estudiantes que motivan el uso de celulares



Dentro de los argumentos presentados por los estudiantes en defensa de su tesis, el más común fue que resulta muy difícil resistirse a las notificaciones. Este argumento fue expuesto por un 56 % de los estudiantes, quienes indicaron que al escuchar las notificaciones de su celular sienten curiosidad por averiguar de qué se trata. El segundo argumento más frecuente (27 % de los alumnos) para defender la tesis de que el uso de celulares afecta la concentración fue que, en ocasiones, toman su celular de manera inconsciente. Es decir, aunque no reciban notificaciones, el hábito de usar sus celulares les hace manipularlos sin darse cuenta. Por otro lado, también se empleó como argumento la necesidad de responder los mensajes (17 % de los alumnos). En definitiva, los argumentos presentados por el alumnado evidencian que el uso de aparatos electrónicos, específicamente celulares, interfiere con sus niveles óptimos de concentración.

Figura 12. Opiniones de los estudiantes respecto a la relación entre el uso de celulares y la concentración



Los estudiantes que presentaron la tesis de que el uso de aparatos electrónicos, específicamente celulares, no interfiere con sus niveles de concentración (29 % de los alumnos) se apoyaron en los siguientes argumentos: (a) se puede usar el celular sin desvincularse de la clase (42 %); (b) se puede hacer un uso moderado del celular (58 %).

Discusión

En relación con el objetivo general, a partir de los resultados obtenidos, se observa que el 71 % de los estudiantes percibe que el uso de celulares u otros dispositivos electrónicos en el aula genera distracción y reduce sus niveles de atención y concentración, lo que les obliga a pedirle al docente que repita las explicaciones. Este fenómeno pone en riesgo los niveles de rendimiento, ya que, según García (2019), la concentración facilita una mayor capacidad de receptividad, discernimiento para evaluar consecuencias, poder de distinción y una mejor memoria.

De igual forma, el hecho de que los estudiantes consideren que el uso de celulares en clase les distrae y disminuye su atención parece contradecir lo expuesto por Mendoza (2018), quien señala que “no existe relación estadísticamente significativa entre el uso que los estudiantes dedican a las redes sociales y su rendimiento académico” (p. IX). Sin embargo, un estudiante que se distrae y ve comprometidos sus niveles de atención en clase debido a factores distractores, corre el riesgo de no alcanzar las competencias requeridas. No obstante, es necesario realizar un análisis estadístico más exhaustivo para comparar ambos resultados de manera precisa.

El hecho de que el 65.8 % del estudiantado reconozca que se distrae con sus celulares y otros aparatos electrónicos durante sus clases, y que un 71.4 % afirme que la exposición a estos aparatos afecta sus niveles de concentración, plantea dudas sobre qué tanto aprovechan las sesiones académicas. Esto respalda lo expresado por Machado-Bagué et al. (2021), quienes consideran la concentración como un componente fundamental en el proceso de aprendizaje.

En definitiva, que la gran mayoría de los estudiantes haya coincidido en reconocer que la interacción con sus dispositivos electrónicos afecta sus niveles de concentración confirma lo señalado por Hernández et al. (2023), quienes plantean que el uso de los dispositivos móviles puede tener una influencia negativa, lo que impacta el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando se utilizan como distracción.

Asimismo, la respuesta recurrente de los estudiantes avala los supuestos que sustentan este trabajo de investigación, los cuales establecen que el uso frecuente de celulares y otros aparatos electrónicos en el aula afecta de forma negativa los niveles de concentración de los estudiantes universitarios.

En relación con el primer objetivo específico, se determinó que el 98 % de los estudiantes usa sus celulares y otros aparatos electrónicos durante las clases. De este grupo, un 51.3 % reconoce usarlos con frecuencia moderada, un 27.6 % con mucha frecuencia, un 19.1 % con poca frecuencia y un 2 % no los usa en lo absoluto. Estos datos respaldan los supuestos iniciales de la investigación, que sugieren que los universitarios podrían asistir a clases sin un cuaderno o papel para tomar notas, sin tabletas o computadoras, pero nunca sin un celular. Este hallazgo tiene implicaciones tanto para el alumnado como para el cuerpo docente, ya que invita a una reflexión por parte de ambos actores. En particular, se plantea la necesidad de cuestionar las estrategias pedagógicas y las posibles brechas que permiten el uso de teléfonos para fines no académicos.

Los datos obtenidos también corroboran las conclusiones de Espinoza et al. (2021), quienes hacen una precisión: “Usar la tecnología en el entorno académico no es algo nuevo, sin embargo, la forma ha cambiado” (p. 154). Con esto, se refieren al aumento en el uso de la tecnología y la flexibilidad que supone en los ambientes académicos. Actualmente, todos los estudiantes universitarios tienen el privilegio no solo de contar con un celular, sino también de acceder a las redes a través de él, lo que incrementa la frecuencia con la que lo utilizan debido a la interacción constante y el fácil acceso a estas plataformas.

Del mismo modo, el hecho de que el porcentaje más alto de los estudiantes encuestados, correspondiente al 38.9 %, indique que utiliza su celular de dos a tres veces durante una clase de dos horas, junto con el segundo grupo mayoritario, que representa el 30.3 % de los estudiantes y reconoce usarlo entre cuatro y cinco veces, y un grupo menor, que conforma el 29.3 % y lo emplea de tres a cuatro veces, evidencia que la revisión frecuente de estos dispositivos afecta la concentración del alumnado. Este comportamiento no se limita a recibir un mensaje, sino que en la mayoría de los casos implica la necesidad de responder, lo cual supone una desconexión de la actividad de aprendizaje para transportarse a otro contexto.

En cuanto al segundo objetivo específico, se buscó indagar sobre el uso real que el estudiantado universitario hace de estas herramientas. Aunque, en el contexto de este estudio, el uso debería ser exclusivamente académico, los resultados evidencian todo lo contrario. Es importante señalar que el 78.9 % de los estudiantes encuestados tiene WhatsApp en su computadora y solamente un 21.1 % no lo tiene. Además, afirman que contar con esta herramienta en sus dispositivos les permite hacer un uso más discreto de la misma. Sin embargo, hay que destacar que, en el ámbito académico, y específicamente en las sesiones de clase, WhatsApp no es una herramienta con un alto potencial pedagógico y las razones por las que los estudiantes la tienen no están vinculadas a sus aprendizajes.

Para el desarrollo de este objetivo, se elaboraron dos ítems adicionales (7 y 9) con el fin de establecer una relación entre la frecuencia de uso general y la frecuencia de uso con fines pedagógicos y no pedagógicos. En cuanto al ítem 7, que pregunta “¿con qué frecuencia usas tu celular y aparatos electrónicos para investigar en bibliotecas en línea y páginas especializadas, diseñar presentaciones

académicas e investigar o leer?”, se observó que 94 estudiantes usan sus celulares diariamente con estos fines. Sin embargo en el ítem 9, “¿con qué frecuencia usas tu celular o aparatos electrónicos para conversar con amigos y familiares, jugar, explorar el mundo de la farándula o divertirte?”, el 81.9 % aseguró que lo usa diariamente para esos propósitos y el 12.1 % restante más de tres veces a la semana. Estos resultados permiten deducir que es más alto el porcentaje que usa sus dispositivos para divertirse que el que lo hace con fines didácticos. Estos datos coinciden con los encontrados por Pinos et al. (2018), quienes reportaron que el 86.4 % de los estudiantes utiliza sus celulares sin objetivos académicos.

Así también, los datos analizados corroboran las conclusiones de Vásconez-Villavicencio y Pardo-Paredes (2019), quienes señalan que el uso del teléfono para acceder a información y resolver problemas en clase es reducido. Esta situación también apoya lo expresado por Oliva (2014) en su estudio, en el que la autora demostró que el uso del celular en el aula encierra múltiples desventajas, previamente mencionadas.

Conclusiones

Como resultado del análisis de los datos obtenidos y con base en los autores consultados, se puede concluir que, según las percepciones del alumnado, el uso de celulares durante las clases afecta negativamente los niveles de atención y concentración. Esto podría impactar el desarrollo de las competencias necesarias y la construcción de sus aprendizajes. Además, la información obtenida sugiere que la población estudiada muestra un alto nivel de madurez y reflexión, ya que son conscientes de que la exposición a sus celulares y otros dispositivos electrónicos interfiere con su concentración. Como consecuencia, se les dificulta la adecuada recepción de la información, lo que les obliga a pedir al docente que repita lo explicado.

En ese mismo orden, se puede concluir que la mayoría de los estudiantes usan sus celulares con frecuencia alta o moderada en las aulas. Esto indica que la interacción constante con sus aparatos electrónicos les consume tiempo, lo que, en última instancia, afecta su aprovechamiento de las clases. Además, el hecho de que la mayoría de los encuestados haya reportado utilizar sus celulares y otros dispositivos entre un mínimo de dos a tres veces y un máximo de cuatro a cinco veces, durante una sesión de dos horas, es un indicador de que los niveles de atención y concentración se ven altamente afectados por la frecuencia con que interactúan con estos aparatos.

Aunque es cierto que los estudiantes utilizan la tecnología con fines académicos en el aula, su uso para el entretenimiento y la diversión es mucho más frecuente. Esto convierte a estas herramientas en distractores, lo que podría afectar negativamente su rendimiento académico. Adicionalmente, los hallazgos sugieren una reflexión por parte del cuerpo docente universitario. Si bien sus estudiantes son adultos responsables de su aprendizaje, también el profesor tiene una alta cuota de responsabilidad en la construcción de esos conocimientos. Por ello, debe reinventarse e innovar en su práctica pedagógica, adaptarse a los contextos actuales, asumir los avances tecnológicos y prestar atención a los desafíos de las nuevas generaciones.

El hecho de que los estudiantes universitarios prioricen el entretenimiento y la diversión por encima de la búsqueda de información académica, la lectura y la construcción de conocimientos constituyen una oportunidad para repensar tanto el rol del estudiante como el del docente. A la luz de los retos y desafíos que este hallazgo plantea, se pueden ofrecer las siguientes recomendaciones:

Se recomienda que los docentes diseñen actividades cronometradas que obliguen al estudiante a aprovechar el tiempo, de modo que se reduzcan las distracciones. Además, es conveniente que se diversifiquen las actividades de enseñanza, mediante la integración de plataformas y recursos lúdicos que inviten a un uso productivo de la tecnología. También, sería útil asignar tareas a los estudiantes en las que deban emplear sus dispositivos electrónicos para crear productos académicos en un tiempo determinado. De este modo, tanto docentes como estudiantes se beneficiarían de un uso consciente y responsable de los artefactos electrónicos en las aulas.

Como parte de las conclusiones, se ha reflexionado sobre las limitaciones del estudio, y la principal se basa en el hecho de que no se pudo expandir a otras universidades ni a una muestra más amplia de estudiantes, lo que habría permitido obtener resultados más sólidos. En este sentido, se recomienda la realización de estudios comparativos en diversos espacios geográficos y culturales, para investigar si los hábitos de uso y el impacto de los dispositivos electrónicos en el aula varían según el contexto.

Referencias bibliográficas

- Babb, A. (2024). El desmejoramiento de la actividad cognitiva debido al uso excesivo de dispositivos electrónicos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5570–5578. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12768/18451>
- Cabanillas, A. (2018). *Uso del celular y rendimiento académico en estudiantes de la escuela profesional de derecho, universidad nacional Pedro Ruiz Gallo Lambayeque* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/26972>
- Carrillo, M., Zúñiga, B., Toscano, B., Aguas, N. y Díaz, J. (2017). Los dispositivos móviles e Internet y su uso en el aula: ¿Un factor distractor? Un estudio de caso. *Tecnología Educativa*, 4(3). <https://doi.org/10.32671/terc.v4i3.96>
- Cataluña, D. (2023, 27 de diciembre). Concentración: La capacidad de mantener la atención. *Instituto Europeo de Psicología Positiva*. <https://www.iepp.es/concentracion/>
- Espinoza, O., Moreira, L. y Silva, N. (2021). Efectos en el rendimiento académico por el uso de dispositivos electrónicos. *Revista Conrado*, 17(S2), 149–158. <https://es.scribd.com/document/643633399/document-pdf>
- García, L. (2022). La concentración: definición y estrategias para potenciarla. *Elisabeth Rodríguez*. <https://elisabetrodriguezpsicologia.com/la-concentracion-definicion-y-estrategias-para-potenciarla/>
- García, T. (2019). La Concentración es vital para el estudio y el trabajo. *Psicoterapia para todos*. <https://psicoterapiaparatodos.com/la-concentracion-es-vital-para-el-estudio-y-el-trabajo/>

- Hernández, V., Mar, C., Barbosa, A., Peña, G., Trejo, E. y Villar, D. (2023). Influencia del uso de dispositivos móviles en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 469–483. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1455/1816>
- Hidalgo, B., Mayacela, I., Hidalgo, D. e Hidalgo, I. (2019). El uso de dispositivos electrónicos móviles y su impacto en el incremento de afecciones en los estudiantes universitarios. *SATHIRI*, 14(2), 257–269. <https://doi.org/10.32645/13906925.906>
- Huaiquián, C. y Vásquez, B. (2018). Uso del dispositivo móvil/celular por estudiantes de Pedagogía en el aula universitaria. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. (87), 155–182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341377>
- Machado-Bagué, M., Márquez-Valdéz, A. y Acosta-Bandomo, R. (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos. *Revista de Educación y Desarrollo*, (59) https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/59/59_Machado.pdf
- Mendoza, J. (2018). Uso excesivo de redes sociales de internet y rendimiento académico en estudiantes de cuarto año de la carrera de psicología UMSA. *Educación Superior*, 5(2), 57–70. <https://tinyurl.com/4785kfk2>
- Montenegro, J. (2023). La generación zombi. El excesivo uso de celulares en las aulas universitarias de Perú. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 16(2), 61–72. <https://doi.org/10.17162/%0brccs.v16i2.1964>
- Oliva, H. (2014). El uso de teléfonos móviles en el sistema educativo público de El Salvador: ¿Recurso didáctico o distractor pedagógico? *Realidad y reflexión*, 40, 59–76. <https://camjol.info/index.php/RyR/article/view/2752>
- Pinos, N., Hurtado, S. y Rebolledo, D. (2018) Uso del teléfono celular como distractor del proceso enseñanza – aprendizaje. *Investigación, vinculación, docencia y gestión*, 3(4), 166–171. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/381/210>
- Ramírez, L. (2018). Celulares al aula. Un estudio de caso en la Región Metropolitana. *Foro educacional*, (31), 31–46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7233004>
- Sánchez, A. y Cardona, J. (2022). Atención y memoria de acuerdo con el uso del smartphone en adolescentes y jóvenes. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 14(1). <https://doi.org/10.17533/udea.rp.e344565>
- Vásconez-Villavicencio, A. y Pardo-Paredes, E. (2019). Relación del uso del teléfono celular y los niveles de atención en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Encuentros*, 18(01), 11–22. doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2168

Reseña de la segunda edición del *Diccionario del español dominicano*

José Alejandro Rodríguez¹

*Instituto Guzmán Ariza de Lexicografía y Academia Dominicana de la Lengua (2024).
Diccionario del español dominicano (2.ª ed.), IGALEX.*

El 21 de noviembre del año 2013 marca un hecho memorable y significativo para los hablantes dominicanos. Ese día, después de cinco años de arduo trabajo lexicográfico, se publicó el primer diccionario académico del español dominicano, denominado *Diccionario del español dominicano* (DED 2013), cuyo diseño y elaboración estuvieron basados en técnicas y matices lexicográficos de carácter contemporáneo, acompañados de propósitos estrictamente definidos. Esto define una diferencia respecto a obras pioneras y precedentes al estudio de la lexicografía dominicana que, si bien establecieron las bases para la investigación del español dominicano, recurrieron a técnicas y métodos lexicográficos desfasados.

Recientemente, el 18 de septiembre de 2024, salió a la luz la segunda versión del *Diccionario del español dominicano* (DED 2024), once años después de su primera versión. Esta nueva edición, tarea del Instituto Guzmán Ariza de Lexicografía y la Academia Dominicana de la Lengua, documenta con mayor precisión y extensión la realidad lingüística dominicana actual. Además de la amplitud de su nomenclatura hasta alcanzar los 11,061 artículos, incrementa las acepciones a 19,831, las locuciones y frases proverbiales a 4,123 y los ejemplos de fuentes fidedignas a 10,173, en comparación con los 8,000 registrados en la versión anterior. Como bien resalta su portada, esta obra lexicográfica aspira a abarcar el léxico del español dominicano desde el siglo XX hasta nuestros días, es decir, da cuenta de las palabras y acepciones del vocabulario usual en el español dominicano que no tienen un uso común en el español general.

Cabe destacar que esta versión se caracteriza por su carácter descriptivo y funcional, que deja asentado todo lo que dicen los hablantes y cómo lo dicen, independientemente de cómo deberían decirlo. En efecto, no se excluye ninguna voz aun cuando se considere incorrecta o vulgar, siempre que su uso esté vinculado a la realidad social de los hablantes y que se manifieste en su quehacer cotidiano y ordinario. Además, una de las novedades del DED 2024 es su formato digital y gratuito, contenido en la ciberpágina de la Academia Dominicana de la Lengua (<https://ded.igalex.org/Consultas>). En ese sentido, su difusión está garantizada para quienes opten por una consulta en línea de forma práctica, rápida y efectiva.

¹ Doctor en Estudios del Español: Lingüística y Literatura, por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Docente de la PUCMM, campus Santo Domingo. Para contactar al autor: joserodriguezn@pucmm.edu.do.

El DED 2024 es producto de un exhaustivo trabajo lingüístico y académico basado en la consulta de cientos de obras literarias, artículos periodísticos y revistas, lo que lo convierte en una valiosa herramienta de amplitud léxica sin precedentes. El proyecto de esta nueva edición contó con el aval del Instituto Guzmán Ariza de Lexicografía (IGALEX) y la Academia Dominicana de la Lengua, bajo la dirección de la Dra. María José Rincón y un equipo de lexicógrafos integrado por Ruth Ruiz, Rita Díaz, Roberto Guzmán y Fabio Guzmán. La asesoría lingüística estuvo a cargo de la Academia Dominicana de la Lengua y su director, el Dr. Bruno Rosario Candelier.

A modo de esquema organizativo, el DED 2024 ha sido estructurado en tres grandes componentes, con sus respectivas derivaciones: descripción general, macroestructura y microestructura.

En lo concerniente a la descripción general resaltaremos tres aspectos vinculados a la esencia de esta obra, que se caracteriza por ser dialectal y diferencial a la vez, así como descriptiva y usual. El diccionario solo registra los términos del español dominicano que no se consideran comunes a todos los hispanohablantes, independientemente de la variedad dialectal que manejen. Observamos que frecuentemente la diferencia no estará en la palabra misma, sino en una de sus acepciones, por lo que la obra presta especial atención a incorporar las acepciones dominicanas de muchos términos del español general.

En sentido amplio, esta obra lexicográfica tiene como fin el registro del léxico usual en la variedad dominicana del español, con independencia de su apego a las normas lingüísticas o de su adecuación, cuestionamiento moral, social o cultural. Sus páginas abarcan palabras que podrían considerarse incorrectas o inadecuadas según las normas del buen hablar, pero que han sido documentadas en la lengua oral o escrita de la República Dominicana. Están incluidas también las variantes gráficas habituales de las palabras que se han documentado en la lengua escrita. Asimismo, en el nivel macroestructural, el diccionario ofrece una organización general de sus contenidos para dar cuenta de cómo se estructuran y presentan las distintas partes de la obra, diseñadas para ofrecer una navegación clara y coherente que facilite la consulta tanto de términos específicos como de información contextual sobre el español dominicano.

A continuación, se describen sus principales componentes: sección preliminar, criterios y metodología, cuerpo del diccionario, anexos y apéndices, índices, versión digital y recursos *online*, bibliografía y fuentes, agradecimiento y colaboración.

La sección preliminar inicia con el prólogo, que contiene la introducción general al diccionario. Esta parte presenta los objetivos de la edición, su relevancia y las personas e instituciones involucradas en el proyecto, seguida por la introducción, donde se ofrece un análisis detallado sobre el contexto lingüístico y sociocultural de la República Dominicana. En este aspecto se aborda la evolución del español dominicano, su relación con otras variedades del español, así como su influencia de lenguas indígenas, el inglés y el francés. Por último, el apartado correspondiente a criterios y metodología explica y detalla los principios lexicográficos empleados para la recopilación y selección de términos. Describe el proceso de investigación, las fuentes utilizadas y los criterios para determinar la inclusión de palabras y acepciones específicas.

El cuerpo del diccionario ocupa el elemento sustancial de la obra, puesto de manifiesto en las entradas léxicas. Estas constituyen la parte principal del diccionario. Se organizan alfabéticamente y cada una se ajusta a una estructura estándar que incluye palabra, locución, o forma principal en negrita, junto con categoría gramatical, que identifica la función del término como sustantivo, adjetivo, verbo, etc. A seguidas aparece la definición o explicación del significado del término, así como ejemplos de uso real mediante frases o contextos, para ilustrar el significado y considerar las variantes dialectales que establecen posibles diferencias en la pronunciación o uso en distintas regiones del país. Todo esto acompañado de información etimológica contenida en el origen de la palabra, cuando es relevante, seguida de notas culturales y contextuales que ofrecen explicaciones adicionales sobre el uso del término en entornos específicos de la cultura dominicana. A esto se suman los anexos y apéndices, los cuales incluyen secciones complementarias que ofrecen información adicional sobre aspectos lingüísticos y culturales. Entre los anexos encontramos apéndice de gentilicios y topónimos, basados en información sobre la denominación de lugares y sus habitantes, y apéndice de expresiones idiomáticas y máximas inherentes a la recopilación de frases hechas, así como refranes propios del español dominicano, con su significado y contexto de uso.

Otros elementos del cuerpo del diccionario los constituyen el índice alfabético, que permite localizar rápidamente las entradas del diccionario y es esencialmente útil para términos menos conocidos o de difícil ortografía; el índice temático, que organiza los términos por categorías (gastronomía, cultura, naturaleza, etc.) y facilita la búsqueda temática; la versión digital y recursos *online*, vinculados a una plataforma digital que incluye herramientas de búsqueda avanzada, recursos multimedia (como audios de pronunciación y videos explicativos) y actualizaciones periódicas con nuevas palabras y acepciones; bibliografía y fuentes, que contienen un listado de obras, investigaciones y fuentes utilizadas para la compilación del diccionario. Estas fuentes proporcionan un marco académico que respalda la fiabilidad y rigurosidad del contenido. Finalmente están los agradecimientos y colaboradores, donde se reconoce la participación de lingüistas, académicos y otras personalidades que contribuyeron a la elaboración del diccionario.

En resumen, esta macroestructura está diseñada para facilitar tanto la consulta rápida de términos específicos como la exploración más profunda del léxico y la cultura lingüística de la República Dominicana.

La microestructura del DED

El último componente es la microestructura. En ese sentido, el DED 2024 hace referencia a la conformación interna de cada entrada léxica; es decir, cómo se organizan los diferentes elementos dentro de cada definición o palabra incluida. En efecto, la microestructura de cada entrada léxica está cuidadosamente diseñada para ofrecer una información completa, clara y contextualizada sobre cada término.

La estructura típica de las entradas léxicas contiene aspectos trascendentales de esta obra, como lo es la entrada o lema de la palabra principal, que se presenta en negrita y en su forma estándar (normalmente en singular y en masculino si es un sustantivo). Cuando la palabra tiene variantes, estas se disponen en cursiva o se mencionan en la definición con su respectiva categoría gramatical y su abreviatura, para indicar si el término es un sustantivo (s.), adjetivo (adj.), verbo (v.), adverbio (adv.), entre otros. Esto ayuda a entender la función de la palabra dentro de una oración.

Otro elemento a considerar es la definición o acepción, en la que cada entrada puede tener una o más definiciones, numeradas y ordenadas según su frecuencia y uso más común. La definición explica el significado de la palabra de manera clara y precisa, adaptado al contexto dominicano. Si una palabra tiene varios significados, se listan como acepciones separadas, numeradas y ordenadas según el uso más frecuente o el contexto en que se utiliza. Además, se proporcionan ejemplos de uso en los que se expone al menos un caso de uso real para cada acepción, mostrando cómo se emplea la palabra en contextos cotidianos. Estos suelen relacionarse con frases que reflejan la realidad social, cultural y lingüística de la República Dominicana.

Se incluye, además, información contextual y regional con etiquetas de registro y etiquetas regionales. Las primeras indican el nivel de formalidad o registro de la palabra (coloquial, vulgar, formal, etc.), así como el ámbito de uso (rural, urbano, juvenil, etc.), mientras que las segundas indican la contextualización de palabras o ciertos términos que precisen de dicha adaptación. A esto se suma la etimología, que explica el origen del término, incluyendo su procedencia de otras lenguas (taíno, africanas, inglés, francés, etc.). Tal información ayuda a comprender la evolución histórica del léxico dominicano.

Para ilustrar mejor los componentes que conforman la microestructura, a continuación mostramos un ejemplo de una entrada léxica de la palabra tíguere, con todos los detalles que ofrece el diccionario para el referido término:

Palabra: Tíguere

Categoría: Sustantivo masculino

Definición: En el español dominicano, “tíguere” se refiere a una persona astuta, ingeniosa y con habilidades para aprovechar situaciones a su favor, especialmente en contextos urbanos. El término puede tener connotaciones tanto positivas como negativas, dependiendo del contexto en el que se utilice.

Ejemplos de uso:

1. “Juan es un tíguere; siempre encuentra la manera de resolver cualquier problema.”
2. “Ten cuidado con ese tíguere, puede que no sea tan confiable como parece.”

Etimología: La palabra “tíguere” es una adaptación del español estándar “tigre”, refiriéndose originalmente al animal. En República Dominicana, el término evolucionó para describir a personas que, al igual que el tigre, son consideradas astutas y ágiles. Esta transformación semántica es común en el lenguaje coloquial dominicano, donde se adaptan palabras para reflejar características humanas.

Notas: En la sociedad dominicana, el “tíguere” es una figura omnipresente en la vida cotidiana, especialmente en las zonas urbanas. Representa al individuo que sabe moverse en diversos ambientes, que entiende las dinámicas sociales y que puede navegar en situaciones complicadas con facilidad. Aunque a veces es admirado por su ingenio y capacidad de adaptación, también puede ser visto con recelo si sus acciones cruzan límites éticos o legales.

Anexos o apéndices:

- Expresiones relacionadas:
 - ◊ *Tigueraje*: Conjunto de comportamientos o actitudes asociadas al “tíguere”.
 - ◊ *Tiguerear*: Acto de comportarse como un “tíguere”.
- Comparación con otros términos:
 - ◊ En otros países hispanohablantes, términos como “vivo”, “pícaro” o “buscavidas” pueden tener significados similares, aunque con matices culturales propios.
- Referencias culturales:

La figura del “tíguere” aparece frecuentemente en la música urbana dominicana, como el merengue y el reggaetón, reflejando su relevancia en la cultura popular.

Además de los detalles observados en el ejemplo, cuando es pertinente se aportan sinónimos y antónimos del término, lo que facilita la comprensión y el uso adecuado de la palabra en distintos contextos. De igual forma, tienen relevancia las notas culturales y observaciones, destinadas a incluir una breve nota que explica el marco cultural, histórico o social en el que se utiliza el término. Por ejemplo, ciertas palabras pueden estar asociadas a festividades, tradiciones o costumbres dominicanas. Se incluyen también las variantes dialectales y fonéticas utilizadas para describir el uso de algún término o palabra. En definitiva, esta microestructura detallada permite que cada entrada del diccionario brinde una visión enriquecida del léxico dominicano, en busca de que hablantes nativos y estudiosos del idioma lo comprendan con exactitud.

El valor educativo del diccionario

En lo concerniente al valor educativo que tiene el diccionario en el ámbito académico, es preciso considerar esta obra como una herramienta educativa de gran representatividad, debido a su propósito de preservar y difundir el léxico dominicano y a su contribución para conservar y dar relevancia a la identidad lingüística nacional. Asimismo, constituye un gran recurso para la enseñanza y el aprendizaje, ya que provee definiciones claras y ejemplos de uso. En consecuencia, facilita el aprendizaje de términos y expresiones locales, enriqueciendo el vocabulario y mejorando la competencia lingüística.

Otro aspecto significativo del DED 2024, en lo concerniente al valor académico, es que fomenta la investigación lingüística debido a que ofrece una base sólida para estudios e investigaciones sobre la evolución y particularidades del español en la República Dominicana, apoyando a académicos y lingüistas en sus análisis y publicaciones. En efecto, el Diccionario del Español Dominicano 2024 es una herramienta educativa que expande el conocimiento y la enseñanza del español en el país, al tiempo de promover la identidad cultural y apoyar la investigación académica.

Definitivamente, *El Diccionario del español dominicano* es una obra de referencia indispensable para cualquier interesado en el español caribeño y, en particular, en la variedad dominicana. Con su rigurosidad académica y su estilo inclusivo, este diccionario se consolida como un recurso esencial para comprender la riqueza y el dinamismo del español hablado en la República Dominicana. Su enfoque detallado y accesible la convierte en una herramienta invaluable tanto para académicos como para cualquier persona interesada en comprender mejor el español dominicano y su contexto cultural. Esta obra no solo representa un modelo de referencia para los lingüistas y estudiosos del

español dominicano, sino también un testimonio vivo de la identidad cultural dominicana. La adición de modismos y frases propias del país contribuye a preservar y valorar la riqueza idiomática local, a la vez que ofrece a los lectores un espejo de su realidad lingüística y social. Es por esto que el diccionario actúa, además, como una herramienta educativa que fomenta el conocimiento y el respeto por la diversidad lingüística dentro del ámbito hispanohablante. Se consolida como una obra esencial para la documentación y el estudio del español hablado en la República Dominicana, pues no solo captura la riqueza y diversidad del léxico dominicano, sino que además refleja la identidad cultural de sus hablantes y a la vez deja traslucir la influencia de la historia, la geografía y la sociedad en la evolución del lenguaje.

Reseña del libro “Enseñar a pensar para aprender mejor”

Review of the Book “Teaching to Think for Better Learning”

Evelyn Yirlana Vargas Hernández¹

La presente reseña tiene como propósito exponer las principales apreciaciones del libro “Enseñar a pensar para aprender mejor”, cuyo contenido se encuentra organizado en 7 capítulos distribuidos en 3 partes: la primera plantea los antecedentes teóricos, expuestos en el capítulo 1; la segunda parte, desde el capítulo 2 hasta el 7, explica las destrezas de profundización del conocimiento y en la tercera parte, se presentan los anexos y el material con guías prácticas de aprendizaje. En su desarrollo, las autoras buscan que las personas educadoras reflexionen acerca de su práctica pedagógica y la necesidad de procurar nuevas y mejores formas para motivar el aprendizaje. El libro se explica como un manual dirigido a educadores, con el objetivo de instruir en habilidades de pensamiento que profundicen en la enseñanza.

En principio, este manual se establece como una herramienta para fomentar un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de habilidades críticas en el proceso educativo. Su propósito es servir a modo de herramienta práctica que fomente el pensamiento y facilite un aprendizaje más profundo y efectivo. El posicionamiento teórico de las autoras pone de manifiesto que en muchos casos el aprendizaje que logra el estudiantado (desde el grado escolar hasta el universitario) es superficial. Consideran que esto se debe a que tanto las metodologías como las formas de evaluación están centradas en la medición de los conocimientos memorísticos y, por lo tanto, es indispensable que el docente disponga de herramientas que le permitan desplegar su potencial intelectual y aprender a promover el de sus estudiantes. De esta forma, la propuesta planteada en el libro pretende aportar soluciones para atender la necesidad de realizar un cambio en la formación del profesorado, el cual probablemente aprendió con ese mismo modelo, y tiende a seguir reproduciéndolo .

Beas-Franco et al. (2003) buscan contribuir al entendimiento de la forma en que se aprende y cuáles son las deficiencias que provocan un limitado aprendizaje. Con esta metodología, las escritoras proponen desarrollar el máximo potencial intelectual en el estudiantado y, para ello, en la primera parte explican críticamente el marco teórico de referencia (capítulo I), el cual describe cuatro importantes antecedentes que han marcado el desarrollo del proceso educativo a lo largo de la historia.

¹ Doctora en Educación de la Universidad Católica de Costa Rica. Académica e investigadora de la Universidad Nacional de Costa Rica. Para contactar a la autora: evelyn.vargas.hernandez@una.cr

El primero de ellos abarca del paradigma conductista (que podemos entender desde el planteamiento de autores como B.F. Skinner, Ivan Pavlov, John Watson) al paradigma cognitivista (con los postulados de Jean Piaget, Lev Vygotsky, J. Bruner, entre otros). En este análisis, se observa que el docente del enfoque conductista se centra en el producto final del aprendizaje, evaluando a través de medidas objetivas y observando cambios en la conducta de los estudiantes. En contraste, el paradigma cognitivista, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción activa, además de que tiene en cuenta el conocimiento previo y el contexto del estudiante, pone énfasis en los procesos internos y las estrategias mentales. En este sentido, las teorías expuestas por las autoras son fundamentales para comprender cómo los seres humanos aprenden, cómo se organiza el conocimiento y cómo se pueden diseñar experiencias de aprendizaje efectivas, haciendo énfasis en que el paradigma cognitivista se basa en la comprensión de los procesos internos de la persona estudiante y su interacción con el entorno. Este contenido se puede relacionar con planteamientos como los estipulados por Piaget y Vygotsky, que subrayan la construcción del conocimiento, hasta Bandura y Mayer, que exploran la influencia de la observación y los procesos cognitivos en el aprendizaje. Los citados autores proporcionan las bases para desarrollar estrategias educativas que fomenten el aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico.

El segundo antecedente está relacionado con el enfoque constructivista y es denominado por las autoras como “Modificabilidad de la inteligencia”. Beas-Franco et al. (2003) indican que no aprovechamos en su totalidad el potencial intelectual que poseemos y es aquí que se introduce el concepto de la “Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky”, donde se enfatiza la importancia del mediador en el proceso educativo y al respecto destaca cómo este puede facilitar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, al situarse en la intersección entre lo que el estudiantado ya sabe y lo que puede alcanzar con ayuda.

En tercer lugar, se hace referencia a “El pensamiento de buena calidad” proponiendo que el pensamiento efectivo debe ser crítico, creativo y metacognitivo, tres características fundamentales que implican una capacidad de reflexión sobre el propio proceso de pensamiento. Esta propuesta se fundamenta en los principios pedagógicos de Paulo Freire, quien abogó por una educación que fomente el análisis crítico y la creatividad como elementos esenciales en el desarrollo del pensamiento.

Como cuarto aspecto se propone “Un modelo integrado para el aprendizaje profundo”, con tres componentes: el primero, que integra diversas dimensiones de aprendizaje como las delineadas por Marzano et al. (1992), donde se incluyen aspectos como actitudes y percepciones, integración del conocimiento, profundización y extensión de los saberes, uso significativo de la información, así como adopción de hábitos mentales productivos. Todos estos elementos son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje que fomente la curiosidad y la reflexión. El segundo destaca el concepto de infusión del pensamiento, tal como lo plantean Swartz y Perkins (1992), y se sugiere que es posible enseñar habilidades intelectuales a través de los contenidos curriculares, promoviendo así un enfoque más dinámico del aprendizaje. Finalmente, el tercer componente plantea que el concepto de aprendizaje profundo se define como un proceso que trasciende la mera adquisición de conocimiento. Este enfoque implica no solo dominar la información, sino también transformarla y aplicarla para resolver problemas concretos en contextos reales. En el desarrollo de dicho proceso existe una intrínseca relación entre el pensamiento y los postulados del docente en cuanto a las

expectativas y necesidades de los educandos, debido a que por medio del discurso se legitiman las experiencias personales, sociales y cognitivas de ambos participantes (educador-educando), durante los pasos de construcción del aprendizaje.

La segunda parte del libro es de carácter práctico. Contiene guías para desarrollar sesiones de aprendizaje y ejercicios sobre las destrezas de profundización del conocimiento definidas por las autoras. En el capítulo 2, se explica lo que significa “La confiabilidad de las fuentes de información”. Esto es indispensable en el ámbito académico para dar mayor significatividad y validez a los datos que se manejan. La fuente es la persona, el documento o el objeto de donde emana la información, mientras que la evidencia es la prueba que se presenta. Más adelante, en el capítulo 3, se desarrolla el tema de “La comparación”, indicando que comparar es una destreza del pensamiento que consiste en articular semejanzas y diferencias esenciales entre dos o más entidades, para alcanzar un propósito específico. La comparación nos ayuda, de este modo, a profundizar el aprendizaje, ya que para llevar a cabo el proceso correspondiente se requiere de un pensamiento sistemático y riguroso. Aquí se aportaría el pensamiento crítico, que revise el conocimiento adquirido descubriendo nuevas relaciones y conclusiones.

Por otra parte, en el capítulo 4, denominado “La inducción”, se establece que las inferencias pueden ser deductivas e inductivas. La inferencia de inducción está presente en nuestra vida diaria cuando razonamos a partir de la experiencia. En cambio, hablamos de inferencia deductiva o deducción cuando extraemos conclusiones a partir de teorías o de principios generales. Para lograr un proceso de inducción de forma sistematizada, las autoras del libro recomiendan iniciar con la aclaración del concepto, luego diferenciar los hechos de su interpretación para buscar regularidades o relaciones entre los hechos para, posteriormente, formular las conclusiones que expliquen las regularidades observadas y comprobar las conclusiones con otras observaciones, de modo que se pueda pasar a formular una generalización y finalmente aplicar esa generalización alcanzada a otras situaciones.

En el caso del capítulo 5, se indica que “La abstracción” es una destreza intelectual de profundización y extensión que consiste en identificar los elementos esenciales de una información, para identificar un patrón general y transferirlo a otras situaciones. En el capítulo 6, “Análisis de perspectivas”, se desarrolla el concepto de análisis en general, al cual se le reconoce como una típica destreza de profundización del conocimiento, ya que implica una mirada minuciosa y sistemática de un determinado objeto de observación. Las autoras proponen que, al intentar enseñar esta destreza, sea indispensable considerar dos factores: “Por una parte, el fenómeno o situación sobre la cual se toma una posición y, por otra, los valores de las posiciones tomadas” (p.79), tomando como fundamental considerar el fenómeno o situación que se está analizando y la postura adoptada al respecto. Esta postura, a su vez, está influenciada por los valores subyacentes de quienes la defienden. En tal contexto, el análisis se centra en las diversas perspectivas que pueden surgir sobre dicha situación, lo que permite una comprensión más enriquecedora y profunda del tema en cuestión.

El capítulo 7 se enfoca en la “Elaboración de fundamentos”, una habilidad crucial para profundizar en el conocimiento y para construir un sólido sistema de evidencias que respalde una idea o argumento. A menudo nos encontramos en la necesidad de fundamentar nuestras opiniones, ya sea para defender nuestra posición, para aclarar malentendidos, o con el objetivo de persuadir a otros; por ello, una

argumentación efectiva requiere una cuidadosa consideración del contexto discursivo. Esto implica que la persona debe reflexionar sobre la estructura de su texto y el contenido que desea incluir. Ahora bien, antes de iniciar el proceso de argumentación, es esencial dedicar tiempo a pensar en cómo se debe fundamentar el argumento. Este proceso de reflexión genera una dialéctica entre lo que ya se conoce sobre el tema, los objetivos que se busca alcanzar, las características del contexto en el que se presenta el argumento y la población meta a la que se dirige. Al abordar estas variables, se crea un espacio para una argumentación más coherente y persuasiva, lo que no solo fortalece la posición del emisor, sino que también fomenta un diálogo más enriquecedor con los receptores del mensaje. Así, la elaboración de fundamentos se convierte en una herramienta valiosa no solo para comunicar ideas, sino también para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.

Finalmente, la tercera y última sección del libro se compone de dos tipos de materiales: En primer lugar, se incluyen anexos destinados a la persona docente, donde encontrará recursos didácticos, transparencias y herramientas de evaluación. En segundo lugar, se presentan una serie de guías para el estudiantado, que el profesor podrá distribuir como apoyo a su instrucción. Las autoras enfatizan que estas guías no sustituyen la intervención de la persona académica, sino que están diseñadas para fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante y proporcionarle información fundamental para la realización de ejercicios y actividades.

A partir de los aprendizajes extraídos de la lectura de “Enseñar a pensar para aprender mejor”, se interpreta que enseñar es un arte; no es suficiente con la buena voluntad del docente. Es determinante poseer un sólido conocimiento de estrategias metodológicas que propicien el pensamiento crítico. Además, aprender va más allá de simplemente adquirir información. Para que el aprendizaje sea significativo, debe implicar un proceso de pensamiento crítico que permita procesar y reestructurar la información, aplicar un enfoque creativo que habilite al docente a encontrar soluciones originales a diversas situaciones y disponer de un componente metacognitivo que le brinde la capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y comprensión.

Al respecto, la pedagogía, como disciplina social en el ámbito de las humanidades, debe fomentar la creación de una conciencia que capacite a los ciudadanos para identificar, definir y superar su realidad. Este enfoque es defendido por Paulo Freire (2005), cuando aboga por la implementación de una pedagogía de la liberación para alcanzar una auténtica justicia social. En el contexto señalado, la persona educadora tiene la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico. De forma similar, Ramírez (2008), refiriéndose a Bachelard (1984), destaca el papel del pedagogo cuando indica que:

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. Considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente (p. 109).

Por lo tanto, el propósito fundamental de la enseñanza debe centrarse en la formación de estudiantes con aprendizajes duraderos, analíticos y reflexivos. En este marco, el libro en estudio se presenta

como un recurso que facilita al profesorado la enseñanza explícita de habilidades de pensamiento, lo cual permite que los estudiantes profundicen y amplíen sus conocimientos de manera crítica y analítica. En la misma línea, es importante considerar si los distintos entornos educativos actuales están fomentando el desarrollo de aprendizajes significativos que impulsen la participación social y la comunicación horizontal entre los diversos actores sociales, en un sistema educativo que promueva la formación de nuevas ciudadanías.

Por ello, las autoras del libro expresan que “se entrega este texto con la esperanza de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en la sala de clases” (p. 12). A partir de la premisa enunciada, se desarrolló la presente reseña del pensamiento crítico sobre los postulados del libro, con el objetivo de servir como un estímulo desde el enfoque pedagógico propuesto y como herramienta en el ámbito educativo. En definitiva, se puede determinar que este libro presenta un texto práctico y que, a pesar de haber sido publicado hace una década, su contenido teórico sigue vigente, con fundamentación y coherencia; pero, sobre todo, que motiva a la reflexión y a la discusión académica acerca del tipo de educación que se ofrece en los salones de clase (en todos los niveles de la educación formal), en procura de hacer conciencia sobre si se implementa una verdadera pedagogía o, por el contrario, se debe repensar y profundizar en la formación integral de los educandos en los centros educativos, acorde con las necesidades de la sociedad actual.

De ahí que exista una relación directa entre el currículo, la visión social y la cultura, tal como lo expresa Ramírez (2008) cuando afirma que, en el contexto del trabajo curricular, los integrantes de la comunidad educativa deben valorar que el mediador ético, en este caso la persona docente, cumpla cuatro aspectos esenciales. Primero, debe poseer una amplia comprensión que le ayude a definir claramente el desarrollo de sus actividades. Segundo, debe estar dispuesto a fomentar tanto las habilidades de pensamiento como del aprendizaje. Tercero, es importante que tenga la capacidad de establecer los criterios de evaluación de manera autónoma. Por último, debe reconocer la importancia de la autoevaluación como parte del proceso de aprendizaje. Ante esto, el libro promueve que el desarrollo de un pensamiento crítico es esencial para analizar esa realidad académica y social. Sin embargo, la capacidad puesta en relieve parece estar siendo relegada del sistema educativo actual.

Esta situación plantea interrogantes sobre la calidad de la enseñanza que se imparte en las instituciones educativas, la igualdad de oportunidades y la función del sistema educativo, especialmente en términos de preparar a los estudiantes para ser analíticos y conscientes de su entorno, así como para responder a los cambios económicos, sociales y ambientales de la sociedad. Consecuentemente, el texto invita a repensar el propósito, los métodos y los objetivos de la educación, abogando por un enfoque pedagógico integral que fomente un aprendizaje significativo. Destaca la importancia del pensamiento crítico como herramienta fundamental, examinando la realidad educativa desde una perspectiva analítica y reflexiva. Este enfoque es crucial para formar individuos autónomos y capaces de transformar su realidad para contribuir al desarrollo cívico, personal y profesional. La obra subraya que este tipo de educación es vital para crear ciudadanos con conciencia social, colectiva y ambiental, así como para fomentar una visión de futuro.

En sí, el libro “Enseñar a pensar para aprender mejor” aborda un tema clave en la educación, como lo es la importancia de enseñar a los estudiantes a desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas que les permitan aprender de manera más efectiva. Sin embargo, brinda poca atención a la diversidad de los estilos de aprendizaje, ya que aborda cómo enseñar a pensar de manera general, pero no toma en consideración la diferenciación de las personas, para adaptar las estrategias a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (visual, auditivo, kinestésico, etc.). La educación actual reconoce que las personas aprendemos de manera diferente y personalizar las estrategias para cada uno puede mejorar la efectividad del aprendizaje. Por otra parte, si bien es cierto que se hace alusión a estrategias para fomentar el pensamiento, el libro podría haber incluido aspectos más específicos de cómo evaluar efectivamente el pensamiento crítico y metacognitivo del estudiantado.

De hecho, la evaluación de habilidades cognitivas complejas es un desafío para la mayoría de las personas educadoras, quienes a menudo necesitan orientación sobre cómo medir estos procesos de forma justa y precisa. Y, por último, al centrarse en los aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje, queda un poco de lado la importancia de valorar otros factores que influyen en el aprendizaje, como son la motivación intrínseca, el contexto sociofamiliar del estudiantado y los aspectos sociales y emocionales de la educación. De esta forma, a pesar de la atención a la importancia de enseñar a pensar, el libro podría estar invisibilizando la influencia de los aspectos afectivos y relacionales en el proceso educativo, los cuales son cruciales para el éxito del aprendizaje.

En conclusión, “Enseñar a pensar para aprender mejor” se establece como un valioso aporte académico para impulsar el pensamiento crítico en el ámbito educativo y preparar al estudiantado ante los desafíos del mundo actual, subrayando la relevancia de este enfoque en el contexto educativo contemporáneo. Al desarrollar habilidades críticas, a las personas estudiantes no solo se les prepara para analizar y reflexionar sobre la información, sino que también se les faculta para tomar decisiones informadas indispensables en el desarrollo de sus vidas. Esto podría profundizarse con la implementación de aspectos claves como la diversificación de las estrategias según los estilos de aprendizaje, una evaluación más detallada del pensamiento crítico y la consideración de factores intrínsecos como las emociones y la motivación para el logro eficaz y eficiente de los procesos de aprendizaje en los diferentes contextos educativos.

Referencias bibliográficas

- Beas-Franco, J., Cruz-Valenzuela, J., Thomsen-Queirolo, P. y Utreras-García, S. (2003). *Enseñar a pensar para aprender mejor* (3.^a ed.). Universidad Católica de Chile.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Marzano, R. (1992). *Dimensions of learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, U.S.A
- Ramírez Bravo, R. (2008): La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Swartz, R. y Parks, S. (1992). *Infusing critical and creative thinking into content instruction*. Midwest Publications.



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Campus de Santiago

Autopista Duarte, km 1 ½
Santiago de los Caballeros
T.: 809 580 1962
Fax: 809 582 4549

Campus de Santo Domingo

Av. Abraham Lincoln esq. Simón Bolívar
Santo Domingo, D. N.
T.: 809 580 1962
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata

Calle Separación N.º 2
Teléfono: 809 586 2060
Fax 809 586 8246

ISSN 1814-4144



9 771814 414000