



Educación Superior

ISSN 2071 - 1271



Órgano de difusión científica semestral de UAPA

Año XXV, No. 41, Enero-junio, 2026

C. Briceño

Relación entre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido en estudiantes universitarios

A. Durán

Resultados de las pruebas nacionales en República Dominicana: diferencias entre el sector público y privado

A. Díaz

Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED): una herramienta innovadora para la administración de contenidos académicos en educación superior virtual

P. Bonilla, C. De Barros

Nivel de implementación de políticas de inclusión educativa por parte de la gerencia educativa y docente

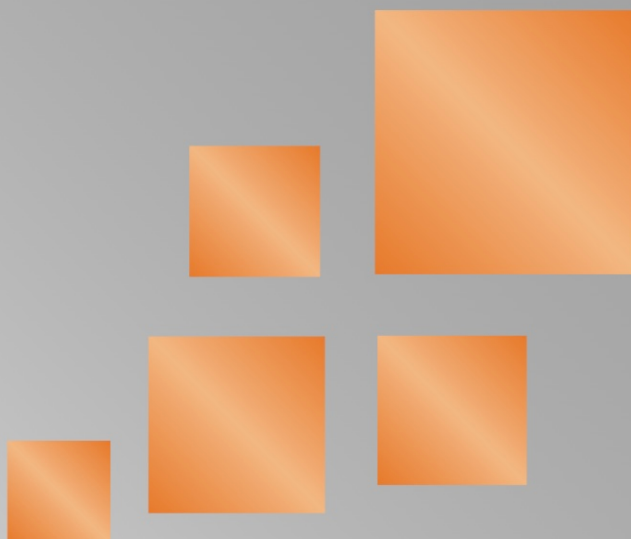
B. Duarte, J. Quezada,

R. Romero, C. Polanco, W. Ortiz

Modelo formativo centrado en estrategias heurísticas para la consolidación de las competencias investigativas

R. González, J. García, Y. Jiminián

Integración de las TIC para fortalecer la evaluación de los aprendizajes en estudiantes de secundaria



Educación Superior



Santiago de los Caballeros, Rep. Dom.
2026

CUERPO EDITORIAL

Lennys Tejada Betancourt, editor
Luisa Hernández, corrección y estilo
Rafael E. Genao, diseño y diagramación

CONSEJO EDITORIAL

Dra. María Regina Tavares, Presidente
Vicerrectora Investigación y Postgrado, UAPA

Dr. Jesús Canelón Pérez, Vicepresidente
Coordinador de Doctorado, UAPA

Dra. Onelia Caballo, Directora Ejecutiva
Directora de Investigación y Divulgación Científica, UAPA

Dra. Jovanny Rodríguez, Vocal
Asesora, UAPA

Dra. Yanet Jiminián, Vocal
Secretaria General, UAPA

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Dr. Carlos Pérez
Dr. Antonio Luciano Firpo
Dr. Vilma Díaz.
Dra. Luz Rosa Estrella
Dra. Úrsula Puentes

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Vivian Estrada, UCI, Cuba.
Dr. Juan Meléndez, Universidad Ana Méndez, Puerto Rico
Dra. Claudia Patricia Toro, Universidad Agraria, Colombia
Dr. Edgar Castro, Universidad Distancia, Costa Rica
Dra. Olga Lidia Leyet, UCI, Cuba
Dra. Ángeles Sánchez Elvira, UNED, España
Dra. Marta Mena, Consejo Mundial de Educación, Argentina
Dr. Guillermo Antúnez, Universidad de Gramma, Cuba
Dr. Francisco Chávez, UnADM, México
Dr. José Luis Córca, Fundación Latinoamericana
de Educación a Distancia, Argentina

Al cuidado de EDICIONES UAPA

Impreso en los talleres de Reproducciones de la UAPA
Santiago, República Dominicana

Educación Superior

AÑO XXV, No.41, Enero-Junio, 2026

ISSN: 2071-1271

Órgano de difusión y divulgación científica semestral de
la **Universidad Abierta Para Adultos, UAPA**

Indexada en



INVITACIÓN

Educación Superior abre sus páginas a todos los profesores y académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país que estén interesados en publicar sus investigaciones o avances de las mismas.

Los interesados deben enviar copia de su artículo a la dirección siguiente:

Universidad Abierta Para Adultos, UAPA

Ave. Hispanoamericana, # 100, Apdo. 1238, Urb. Thomén,
Santiago, República Dominicana.

Tels.: 809-724-0266 / 809-724-0269

809-724-0276 / 809-724-0284

Fax: 809-724-0329

E-mail: educacionsuperior@uapa.edu.do,
iip@uapa.edu.do

Dirección electrónica de la revista en línea:

<http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/index>

Las opiniones contenidas en los artículos firmados son de
la responsabilidad de sus autores.

Contenido

EDITORIAL

POLÍTICA EDITORIAL

- 11 **Relación entre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido en estudiantes universitarios**
Chess Emmanuel Briceño Núñez
- 35 **Resultados de las pruebas nacionales en República Dominicana: diferencias entre el sector público y privado**
Ángel Luis Durán
- 55 **Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED): una herramienta innovadora para la administración de contenidos académicos en educación superior virtual**
Ángela del Carmen Díaz Jáquez
- 73 **Nivel de implementación de políticas de inclusión educativa por parte de la gerencia educativa y docente**
Pedro Bonilla Martínez
Claudia De Barros Camargo
- 91 **Modelo formativo centrado en estrategias heurísticas para la consolidación de las competencias investigativas**
Belkis Jamileth Duarte Nares
Jenny Mago Quezada
Reinaldo Romero
Cesalina Polanco De Rivas
- 109 **Integración de las TIC para fortalecer la evaluación de los aprendizajes en estudiantes de secundaria**
Rich Jairo González Salazar
José Abel García Álvarez
Yanet Yovanny Jiminián Mata

Era 5.0: humanismo, transformación digital y futuro de la educación superior

Dra. Onelia Carballo Reina,

Univeridad Abierta para Adultos, Departamento de investigación y Divulgación Científica República Dominicana, email: oneliacarballo@uapa.edu.do

La Era 5.0 plantea a la educación superior uno de los desafíos más importantes de su tiempo: integrar la transformación digital con una visión profundamente humanista. No se trata únicamente de incorporar plataformas, inteligencia artificial, recursos virtuales o sistemas automatizados, sino de formar personas capaces de aprender, investigar, convivir y decidir en una sociedad cada vez más tecnológica. La universidad está llamada a demostrar que la innovación alcanza su mayor valor cuando se orienta al desarrollo humano, a la inclusión, a la responsabilidad social y a la construcción de conocimiento pertinente.

En este escenario, la educación superior debe revisar sus modelos de enseñanza, aprendizaje, investigación y gestión. Las instituciones universitarias no pueden limitarse a transmitir contenidos; necesitan formar profesionales críticos, flexibles, éticos y capaces de resolver problemas complejos. La inteligencia artificial y la analítica educativa pueden apoyar la personalización del aprendizaje, la detección temprana de dificultades académicas, la gestión institucional y la producción científica. Sin embargo, ninguna herramienta sustituye el acompañamiento docente, la mediación pedagógica ni la relación humana que sostiene el sentido de la experiencia universitaria.

El humanismo adquiere una relevancia renovada frente a la aceleración tecnológica. La educación superior debe proteger aquello que no puede ser automatizado: el pensamiento crítico, la sensibilidad ética, la creatividad, el diálogo, la interpretación de contextos y el compromiso con la transformación social. Educar para la Era 5.0 implica formar personas que usen la tecnología con criterio, que comprendan sus impactos y que no reduzcan el conocimiento a la rapidez de la información. La universidad debe enseñar a preguntar, contrastar, investigar y decidir responsablemente.

Las expectativas para la educación superior son significativas, puede favorecer instituciones más abiertas, flexibles, inclusivas e internacionalizadas. Los entornos digitales permiten ampliar el acceso, diversificar estrategias pedagógicas, fortalecer redes académicas, impulsar proyectos interinstitucionales y acercar la investigación a comunidades que antes quedaban fuera de los circuitos tradicionales de producción científica. También pueden contribuir a mejorar la calidad mediante indicadores, sistemas de información, evaluación oportuna y procesos de innovación curricular ajustados a las demandas sociales.

Pero los desafíos son complejos, la brecha digital continúa siendo una amenaza para la equidad, especialmente cuando el acceso a dispositivos, conectividad, competencias digitales y apoyo académico no se distribuye de manera justa. A ello se suman preocupaciones sobre privacidad de datos, integridad académica, uso responsable de inteligencia artificial, dependencia de plataformas, desinformación y superficialidad en el aprendizaje. La transformación digital no debe convertirse en una modernización aparente; debe traducirse en mayor calidad, pertinencia, inclusión y compromiso social.

La Era 5.0 también demanda una nueva agenda de investigación, las universidades deberán estudiar los impactos pedagógicos, sociales, psicológicos, económicos y culturales de la digitalización. Será necesario generar evidencias sobre alfabetización digital, ética de la inteligencia artificial, innovación docente, formación del profesorado, salud mental, empleabilidad, aprendizaje permanente y sostenibilidad. Las revistas académicas cumplen aquí una función estratégica, porque permiten divulgar conocimientos rigurosos, promover el debate científico y orientar la toma de decisiones institucionales desde fundamentos sólidos.

En el futuro, pueden existir universidades más inteligentes y colaborativas, programas académicos más flexibles, docentes con mayores competencias digitales, estudiantes con trayectorias personalizadas e investigaciones más conectadas con los problemas sociales. También podría producir riesgos si no se gestiona con visión crítica: desigualdad educativa, automatización acrítica, debilitamiento del vínculo humano y pérdida de profundidad reflexiva.

Nuestra revista está llamada a contribuir con esta discusión, promoviendo análisis que coloquen la ciencia, la innovación y la tecnología al servicio de una educación superior más justa, pertinente, inclusiva y transformadora. Esperamos que sean valiosos para todos los conocimientos compartidos en este número.

Política editorial

Objetivo de la revista: Propiciar la publicación y difusión de los resultados de investigaciones científicas y procurar su aplicación en los campos de la educación en modalidad general y la educación superior, a fin de comprender situaciones y resolver necesidades dentro del contexto educativo.

Alcance y cobertura temática: La revista científica *Educación Superior* aspira a llegar a profesionales y académicos vinculados al sector educativo, tanto en la modalidad general como en las modalidades superior y técnica.

Selección de los artículos: Los autores interesados en publicar sus trabajos de investigación o los avances de los mismos en esta revista, deben remitirlos a la Dirección de Investigación y Divulgación Científica de la UAPA, cuyo apartado y dirección electrónica constan en los créditos de este ejemplar, para su revisión y traspaso al Comité Científico, compuesto por evaluadores internos y externos a la UAPA. Si el artículo es seleccionado pero requiere de mejoras, entonces se le comunicará al autor para que proceda con los cambios sugeridos. Si el artículo es rechazado, se le comunicará al autor a la mayor brevedad.

Código de ética: Esta revista no debe ser utilizada con fines comerciales y cuando sea empleada con intención investigativa y/o académica deberá incluir referencias del autor original del artículo. Su sistema de arbitraje y el procedimiento institucional buscan la transparencia del proceso de selección, sin privilegios, dando trato justo a todas las partes. En este sentido, para *Educación Superior* es innegociable el absoluto predominio del rigor científico sus trabajos. Todo su funcionamiento se apegue a prácticas éticas de reconocimiento internacional.

Detección del plagio: La presentación de un producto ajeno como propio o el desconocimiento de otros actores en un trabajo específico es penado y mal visto por la comunidad científica internacional. Por tal motivo, la revista *Educación Superior* aplica varios procedimientos para detección del plagio, a saber: introduce parte de los artículos en buscadores reconocidos para encontrar textos similares y solicita a los evaluadores informar cuando advierten o sospechan algún modo de plagio. Ante tal situación se informa al autor sobre la falta descubierta y, después de recibir el parecer del implicado, se analiza el caso. Cuando el plagio es comprobado se procede a excluir el trabajo de la revista.

Requisitos: Los trabajos sometidos deben evidenciar un alto grado de originalidad. Sus contenidos deben ser de carácter científico académico. El artículo debe adecuarse al *Reglamento de Divulgación Científica de la UAPA* y al estilo de redacción sugerido por la American Psychological Association (APA), según su normativa más actualizada.

Obligaciones de los autores: El envío de un trabajo supone el conocimiento del autor de las políticas editoriales de la Universidad y de la revista, por ello, responderá ante la revista *Educación Superior* por los perjuicios ocasionados a causa del incumplimiento de estas normas editoriales.

El autor conserva la plena propiedad de la obra y debe responder ante cualquier infracción a las leyes de propiedad intelectual o patrimonial. Por tanto, el contenido del trabajo es de su exclusiva responsabilidad, y si por cualquier causa o motivo, directa o indirectamente, *Educación Superior*, su director, editor, o la UAPA se vieran obligados a pagar una indemnización de perjuicios en virtud de la obra del autor, estos siempre podrán actuar en contra del autor reclamando el monto total de las indemnizaciones, más los reajustes e intereses del caso.

Relación entre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido en estudiantes universitarios

The Relationship Between Training in Intercultural Management and Perceived Academic Performance Among College Students

Chess Emmanuel Briceño Núñez

Univeridad Nacional Experimental del Táchira, Doctorado en Gerencia Evaluativa, Tecnológica, Empresarial y Educativa, Táchira, Venezuela chess.briceno.nunez@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

Recibido: 13/3/2026; **Aprobado:** 17/6/2026

Resumen

Este estudio analiza la asociación entre las percepciones sobre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido por estudiantes universitarios. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño transeccional. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de una universidad pública de São Paulo, Brasil, quienes respondieron una encuesta estructurada con escala Likert orientada a evaluar las percepciones sobre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico en cuatro dimensiones: comprensión cultural, desempeño académico, comunicación intercultural e integración y aplicación del conocimiento. Los resultados evidencian

Abstract

This study examines the association between perceptions of intercultural management training and perceived academic performance among university students. A quantitative cross-sectional design was employed. The sample consisted of 100 students from a public university in São Paulo, Brazil, who completed a structured Likert-scale questionnaire designed to assess perceptions of intercultural management training and academic performance across four dimensions: cultural understanding, academic performance, intercultural communication, and knowledge integration and application. The findings reveal favorable student perceptions, particularly regarding cultural

valoraciones favorables en las percepciones de los estudiantes, especialmente en aspectos relacionados con la comprensión de la diversidad cultural, la comunicación intercultural y la integración del conocimiento en contextos académicos. Asimismo, se identificaron oportunidades de fortalecimiento en la resolución de conflictos interculturales y en la aplicación de competencias interculturales en situaciones académicas complejas. La discusión de los hallazgos muestra una asociación positiva y estadísticamente significativa entre las percepciones sobre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido en contextos universitarios culturalmente diversos. Se concluye que las percepciones favorables sobre la formación en gestión intercultural se asocian con valoraciones positivas del desempeño académico percibido, la adaptación al entorno universitario, la comunicación intercultural y la integración académica. Se recomienda fortalecer estrategias formativas con énfasis en el desarrollo práctico de competencias interculturales.

Palabras clave: comunicación intercultural; comprensión cultural; desempeño académico; formación intercultural; gestión intercultural.

understanding, intercultural communication, and the integration of knowledge into academic contexts. Opportunities for improvement were also identified in intercultural conflict resolution and the application of intercultural competencies to complex academic situations. The discussion indicates a positive and statistically significant association between perceptions of intercultural management training and perceived academic performance in culturally diverse university settings. It is concluded that favorable perceptions of intercultural management training are associated with positive perceptions of academic performance, adaptation to the university environment, intercultural communication, and academic integration. Strengthening educational strategies with a greater emphasis on the practical development of intercultural competencies is therefore recommended.

Keywords: academic performance; cultural understanding; intercultural communication; intercultural management; intercultural training.

Relación entre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido en estudiantes universitarios © 2026 by Chess Emmanuel Briceño Nuñez is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introducción

La diversidad cultural en las universidades representa una realidad creciente que plantea tanto oportunidades como desafíos para el desempeño académico de los estudiantes. En este contexto, la formación en gestión intercultural emerge como una herramienta clave para equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para desenvolverse en entornos multiculturales y potenciar su rendimiento académico (Briceño Nuñez, 2024a; Briceño Nuñez 2024b; Briceño Nuñez 2024c; De Wit y Altbach, 2020). Sin embargo, el impacto específico de esta formación en áreas concretas del aprendizaje, como la comprensión de materiales de estudio, la participación en clases y el trabajo colaborativo en equipos diversos, sigue siendo poco explorado en la literatura científica (Briceño Nuñez 2024d; Balzer, 2020; Vos et al., 2016; Barmeyer y Mayer, 2020).

La pertinencia de este estudio radica en la necesidad de comprender cómo la capacitación intercultural puede contribuir de manera directa a mejorar el desempeño académico, especialmente en un mundo donde las universidades son cada vez más espacios de encuentro entre culturas diversas (Smith, 2024). Aunque se reconoce ampliamente la importancia de la competencia intercultural, los estudios existentes suelen enfocarse en ella como un objetivo en sí mismo, sin vincular sus efectos con resultados académicos medibles (McNair et al., 2020; Caligiuri y Caprar, 2022). Este trabajo busca lle-

nar ese vacío, proporcionando evidencia empírica que relacione directamente la formación en gestión intercultural con indicadores de éxito académico.

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación se enmarca en un enfoque positivista, basado en la recolección y análisis de datos cuantitativos que permitan establecer relaciones causales entre las variables estudiadas (Briceño Nuñez, 2024e). Ontológicamente, asume la existencia de una realidad objetiva y medible en la que el impacto de la formación en gestión intercultural puede ser evaluado mediante herramientas estadísticas. Axiológicamente, el estudio se orienta hacia la promoción de la equidad educativa, con el objetivo de diseñar estrategias formativas que garanticen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial académico, independientemente de su origen cultural (Volkova et al., 2021; Kezar, 2023).

La metodología empleada en esta investigación se centra en el uso de encuestas estructuradas para recopilar datos de estudiantes universitarios pertenecientes a diversos contextos culturales. Estos datos serán analizados estadísticamente para identificar patrones y relaciones significativas entre la formación intercultural y el desempeño académico. Este enfoque permitirá generar conclusiones fundamentadas que puedan ser aplicadas en la planificación de políticas educativas en instituciones de educación superior (Caetano et al., 2020).

El problema objeto de estudio se fundamenta en la escasa evidencia disponible sobre cómo la formación en gestión intercultural influye en aspectos específicos del rendimiento académico, tales como la capacidad para trabajar en equipos multiculturales, la comprensión de contenidos académicos y la participación en actividades de aprendizaje. Este vacío en la literatura científica subraya la necesidad de investigaciones que no solo analicen la importancia de la competencia intercultural, sino que también evalúen su impacto en el éxito educativo (Byram y Golubeva, 2020; McNair et al., 2022). El objetivo general de este estudio es analizar la asociación entre las percepciones sobre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido de los estudiantes universitarios. Se espera que esta investigación contribuya a ampliar la evidencia empírica sobre esta asociación y aporte elementos para el diseño e implementación de programas formativos orientados al fortalecimiento de las competencias interculturales, la inclusión y la diversidad en la educación superior.

2. Revisión de la literatura

El estudio del impacto de la formación en gestión intercultural en el desempeño académico de los estudiantes universitarios se enmarca en un contexto amplio que abarca diversas teorías y enfoques. Una de las teorías más relevantes en este campo es la Teoría de la Competen-

cia Intercultural, propuesta por Darla Deardorff, que define la competencia intercultural como la capacidad de interactuar de manera efectiva y apropiada en diferentes contextos culturales. Esta teoría se sustenta en la idea de que la competencia intercultural es una habilidad adquirida que puede desarrollarse a través de la educación y la experiencia (Deardorff, 2020a). La investigadora sostiene que la competencia intercultural no solo es crucial para la interacción social, sino que también tiene un impacto significativo en el éxito académico de los estudiantes, especialmente en contextos multiculturales (Arasaratnam-Smith y Deardorff, 2022; Deardorff, 2020b).

Otro enfoque teórico relevante es el Modelo de Sensibilidad Intercultural de Milton Bennett, que describe un continuo de desarrollo de la competencia intercultural, desde la negación y minimización de las diferencias culturales hasta la aceptación e integración de estas diferencias. Este modelo es particularmente útil para entender cómo la formación en gestión intercultural puede transformar las actitudes de los estudiantes hacia las diferencias culturales, facilitando su adaptación y mejorando su rendimiento académico en un entorno diverso. Bennett argumenta que, a medida que los estudiantes avanzan en este continuo, no solo se vuelven más competentes culturalmente, sino que también están mejor equipados para enfrentar los desafíos académicos en un contexto globalizado (Fernández Romero et al., 2023; Bennett, 2021).

El enfoque constructivista, basado en las ideas de Vygotsky, también es relevante en este contexto, ya que enfatiza la importancia del aprendizaje social y cultural en el desarrollo cognitivo. Según Vygotsky, el aprendizaje ocurre en un contexto social y es mediado por la interacción con otros (Martínez-Alvarez y Martínez-López, 2024). En un entorno educativo multicultural, la capacidad de los estudiantes para aprender y desempeñarse académicamente está intrínsecamente vinculada a su capacidad para interactuar y colaborar con personas de diferentes culturas (Newman y Latifi, 2020). La formación en gestión intercultural, por lo tanto, no solo mejora las habilidades de los estudiantes para trabajar en equipos diversos, sino que también enriquece su proceso de aprendizaje al exponerlos a diferentes perspectivas y formas de pensamiento.

De igual manera, la Teoría de la Identidad Social de Tajfel y Turner proporciona un marco para entender cómo la formación en gestión intercultural puede influir en la percepción de los estudiantes sobre su propia identidad y la de otros en un entorno académico (Tajfel y Turner, 1985). Esta teoría sugiere que las personas tienden a categorizarse a sí mismas y a los demás en grupos, lo que puede llevar a la formación de estereotipos y prejuicios (Gamoneda Padrón y Pañellas Álvarez, 2022; Harwood, 2020). La formación en gestión intercultural puede ayudar a los estudiantes a superar estos prejuicios, promoviendo una mayor comprensión y respeto hacia

las diferencias culturales, lo que, a su vez, puede mejorar su capacidad para colaborar y tener éxito en un entorno académico diverso.

Pese a la relevancia de estas teorías, la literatura científica revela una laguna teórica significativa en la investigación sobre el impacto directo de la formación en gestión intercultural en el desempeño académico específico. Mientras que hay estudios que exploran la relación entre la competencia intercultural y el éxito académico en general, pocos han abordado cómo esta formación influye en áreas específicas del desempeño académico, como la comprensión de materiales de estudio, la participación en actividades académicas o la capacidad de trabajar en equipos multiculturales. Esta laguna teórica subraya la necesidad de investigaciones que no solo evalúen la competencia intercultural como un concepto general, sino que también examinen su impacto en diferentes dimensiones del desempeño académico.

Este estudio, por lo tanto, se posiciona en un área emergente de la investigación que busca integrar las teorías de la competencia intercultural con un análisis detallado de su impacto en el ámbito académico. La revisión de la literatura sugiere que, si bien existen teorías robustas que apoyan la importancia de la formación en gestión intercultural, la evidencia empírica sobre su efectividad específica en mejorar el desempeño académico aún es limitada. Por ello, este estudio contribuirá a llenar esta laguna

teórica, proporcionando datos empíricos que puedan ser utilizados para refinar las teorías existentes y desarrollar nuevos modelos que expliquen de manera más precisa cómo la formación intercultural afecta el éxito académico en un contexto universitario.

3. Métodos

La presente investigación utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño transeccional, para analizar el impacto de la formación en gestión intercultural sobre el desempeño académico de estudiantes universitarios. Se eligió este enfoque porque permite medir y analizar de manera objetiva las percepciones y actitudes de los estudiantes en relación con la formación recibida y su desempeño académico, utilizando datos numéricos para identificar patrones y relaciones entre variables. El estudio se realizó con una muestra de 100 estudiantes universitarios que habían recibido formación en gestión intercultural, todos ellos pertenecientes a una universidad pública de la ciudad de São Paulo, Brasil. La selección de la muestra fue no probabilística mediante un muestreo por conveniencia, integrado por estudiantes que habían completado la asignatura electiva Cultura, Sociedad y Globalización dentro de su plan de estudios. Este procedimiento permitió acceder a participantes que reunían las características requeridas para responder a los objetivos de la investigación. En correspondencia con la naturaleza de este tipo de muestreo, los resultados obteni-

dos representan las percepciones de los estudiantes incluidos en el estudio y su alcance se circunscribe al contexto institucional analizado, por lo que las inferencias a otras poblaciones universitarias deben realizarse con la debida cautela.

Los participantes habían cursado y aprobado previamente la asignatura electiva Cultura, Sociedad y Globalización, incorporada dentro de la oferta académica de las carreras de Educación y Pedagogía de la institución. La asignatura tuvo una duración de 40 horas académicas distribuidas a lo largo de un semestre y estuvo orientada al desarrollo de competencias para la comprensión y el análisis de la diversidad cultural en contextos educativos y sociales contemporáneos.

Los contenidos abordados incluyeron fundamentos de cultura e interculturalidad, procesos de globalización y sus implicaciones educativas, diversidad cultural, comunicación intercultural, inclusión, resolución de conflictos en contextos multiculturales y estrategias para el trabajo colaborativo en escenarios caracterizados por la diversidad. El desarrollo del curso combinó clases expositivas, análisis de estudios de caso, talleres participativos, debates guiados, actividades de aprendizaje colaborativo y ejercicios de reflexión crítica orientados a la aplicación de los contenidos en situaciones propias del ámbito educativo.

La participación en la investigación estuvo restringida a estudiantes matriculados en las carreras de Educación y Pedagogía

que hubiesen completado satisfactoriamente la asignatura antes de la aplicación del instrumento, garantizando que todos los participantes contaran con una experiencia formativa homogénea respecto de la variable objeto de estudio.

Para la recolección de datos, se empleó una encuesta estructurada basada en una escala Likert de cinco puntos, que oscilaba entre “Totalmente en desacuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Este instrumento fue diseñado específicamente para medir la percepción de los estudiantes sobre el impacto de la formación en gestión intercultural en cuatro variables clave: Comprensión Cultural, Desempeño Académico, Comunicación Intercultural e Integración y Aplicación del Conocimiento. Cada una de estas variables se estructura en dimensiones específicas que permiten analizar con mayor profundidad los efectos de la formación intercultural en los estudiantes.

La primera variable, comprensión cultural, se divide en dos dimensiones. La primera dimensión, conocimiento sobre diversidad cultural, evalúa el nivel de familiaridad que los estudiantes tienen con las costumbres y tradiciones de otras culturas, su capacidad para identificar diferencias culturales en el entorno universitario y su sensibilidad hacia estas diferencias en el proceso de aprendizaje. Para ello, se incluyen ítems como “Me considero bien informado sobre las costumbres de otras culturas” y “Respeto y valoro las diferencias culturales en la interacción con mis compañeros”. La se-

gunda dimensión, adaptabilidad a entornos multiculturales, analiza la facilidad para interactuar con personas de diferentes culturas, la capacidad de adaptación a normas culturales diversas en el aula y la disposición para modificar actitudes en función de la diversidad cultural. Ejemplos de ítems en esta dimensión incluyen “Me adapto con facilidad a nuevas situaciones culturales en el ámbito universitario” y “No tengo dificultades para comunicarme con personas de diferentes culturas”.

La segunda variable, desempeño académico, se organiza en dos dimensiones clave. La primera, rendimiento académico, examina la mejora en calificaciones tras recibir formación en gestión intercultural, el incremento en la participación en actividades académicas y el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo. Para ello, se utilizan afirmaciones como “Mi rendimiento académico ha mejorado desde que recibí formación intercultural” y “La formación en gestión intercultural me ha ayudado a mejorar mi aprendizaje autónomo”. La segunda dimensión, trabajo colaborativo, se centra en la habilidad de los estudiantes para trabajar en equipos multiculturales, participar en proyectos académicos con compañeros de distintas culturas y resolver conflictos en contextos de diversidad cultural. Algunos ítems en esta dimensión son: “Me siento cómodo trabajando en equipo con personas de diferentes culturas” y “Enfrento con éxito los conflictos interculturales en el entorno académico”.

En cuanto a la tercera variable, comunicación intercultural, se identifican dos dimensiones fundamentales. La primera, habilidades comunicativas interculturales, mide la claridad en la comunicación con compañeros de otras culturas, el uso adecuado de códigos lingüísticos y no verbales en contextos multiculturales y la capacidad para evitar malentendidos culturales en la comunicación académica. Ejemplos de ítems en esta dimensión incluyen “Me expreso con claridad cuando interactúo con personas de diferentes culturas” y “Evito malentendidos culturales en mis interacciones académicas”. La segunda dimensión, uso de estrategias de comunicación intercultural, analiza la aplicación de estrategias para facilitar la comprensión mutua, el uso de técnicas de mediación cultural en conversaciones y la capacidad de resolver problemas de comunicación en entornos multiculturales. Entre los ítems correspondientes se encuentran “Intento actuar como mediador en situaciones de malentendidos culturales” y “Resuelvo con éxito los problemas de comunicación en mi entorno académico multicultural”.

Finalmente, la cuarta variable, integración del conocimiento, se desglosa en dos dimensiones. La primera, aplicación del conocimiento intercultural en el aprendizaje, explora la transferencia de conocimientos interculturales a la resolución de problemas académicos, la relación entre la formación en gestión intercultural y el desarrollo de habilidades cognitivas y el uso de aprendizajes interculturales en distintos contextos académicos. Entre los

ítems utilizados se encuentran “Aplico los conocimientos adquiridos en gestión intercultural en mi desempeño académico” y “Los aprendizajes en interculturalidad me ayudan a entender mejor los contenidos de mi carrera”. La segunda dimensión, impacto en la toma de decisiones académicas, evalúa la inclusión de perspectivas interculturales en la toma de decisiones académicas, el uso del conocimiento intercultural para abordar desafíos educativos y el desarrollo de pensamiento crítico con enfoque intercultural. Algunos ítems en esta dimensión incluyen “Considero la diversidad cultural al tomar decisiones académicas” y “La formación en gestión intercultural ha fortalecido mi pensamiento crítico”.

La validez de contenido del instrumento fue establecida mediante un proceso de juicio de expertos. El cuestionario fue revisado por especialistas con experiencia en metodología de la investigación, evaluación educativa e interculturalidad, ellos analizaron la pertinencia de los ítems, su claridad, coherencia, precisión conceptual y correspondencia con las dimensiones y variables definidas para el estudio. Las observaciones formuladas permitieron realizar ajustes en la redacción de diversos enunciados y fortalecer la organización general del instrumento. Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto con 15 estudiantes que presentaban características similares a las de la población objetivo, con el propósito de verificar la comprensión de los ítems, la claridad de las instrucciones, el tiempo de aplicación y el adecuado funciona-

miento del cuestionario. Los resultados del piloto permitieron efectuar ajustes menores de redacción antes de la aplicación definitiva del instrumento.

Finalmente, la consistencia interna de la versión definitiva fue estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvo un valor de 0.87, indicador que evidencia una elevada fiabilidad de la escala utilizada. De acuerdo con George y Mallery (2019), este valor refleja un nivel de consistencia interna adecuado para estudios de carácter cuantitativo.

La encuesta fue administrada de manera presencial durante las clases, garantizando la participación de todos los estudiantes seleccionados. Para procesar los datos obtenidos de la encuesta estructurada con escala Likert, se utilizó el software SPSS en su versión 26. Esta herramienta permitió realizar análisis estadísticos detallados, incluyendo pruebas de correlación y regresión, con el fin de identificar patrones y relaciones significativas entre la formación intercultural y el rendimiento académico de los estudiantes.

Dado que se trató de un instrumento de reciente creación, se realizó una prueba de normalidad, siguiendo la recomendación metodológica para determinar si era pertinente aplicar un análisis paramétrico o no paramétrico. Los resultados indicaron que la muestra no seguía una distribución normal, por lo que se

optó por el coeficiente de correlación de Spearman en lugar del de Pearson, conforme a lo establecido en la literatura para estos casos. El análisis arrojó un coeficiente $r_s=0.65$, $r_s = 0.65$ con un valor $p=0.002$, $p = 0.002$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y concluir que existía una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre las variables analizadas. En consecuencia, este hallazgo respaldó la validez del instrumento en su propósito de evaluar la relación entre las variables de estudio.

En cuanto a las consideraciones éticas, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Los estudiantes fueron informados del propósito de la investigación y dieron su consentimiento informado antes de participar en la encuesta. No se presentaron criterios de exclusión más allá de no haber completado la formación en gestión intercultural, asegurando así que todos los participantes tuvieran una experiencia comparable en relación con la variable de estudio.

4. Resultados

Con el propósito de examinar la asociación entre las variables de estudio, se realizó un análisis mediante el coeficiente de correlación de Spearman, seleccionado debido a la ausencia de normalidad en la distribución de los datos. Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada entre las percepciones sobre

la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido ($r_s = 0.650$; $p = 0.002$). De acuerdo con los criterios convencionales para la interpretación de la magnitud de las correlaciones, este coeficiente representa un tamaño del efecto elevado, lo que indica una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables (véase Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de correlación entre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido

Variables analizadas	Coefficiente de Spearman (r_s)	Valor p	Interpretación del tamaño del efecto
Formación en gestión intercultural – Desempeño académico percibido	0.650	0.002	Elevado

Con el propósito de complementar el análisis inferencial, se calcularon las medias y desviaciones estándar correspondientes a las cuatro dimensiones evaluadas. La dimensión Comunicación intercultural presentó la media más elevada ($M = 3.68$; $DE = 1.00$), seguida de Comprensión cultural ($M = 3.63$; $DE = 1.04$), Integración y aplicación del

conocimiento ($M = 3.57$; $DE = 0.98$) y Desempeño académico ($M = 3.43$; $DE = 1.07$). En conjunto, estos resultados muestran una tendencia favorable en las percepciones de los estudiantes, con una dispersión moderada de las respuestas entre las dimensiones analizadas (véase Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos por dimensión (medias y desviaciones estándar).

Dimensión	Media	Desviación estándar
Comprensión cultural	3.63	1.04
Desempeño académico	3.43	1.07
Comunicación intercultural	3.68	1.00
Integración y aplicación del conocimiento	3.57	0.98

El análisis detallado de las respuestas por ítem muestra un predominio de las categorías De acuerdo y Totalmente de acuerdo en las cuatro dimensiones evaluadas, lo que evidencia valoraciones favorables respecto de la formación en gestión intercultural y su asociación con el desempeño académico percibido. Las mayores valoraciones se observaron en los aspectos relacionados con la comprensión cultural, la comunicación inter-

cultural y la integración del conocimiento. Por su parte, los ítems vinculados con la resolución de conflictos interculturales y la aplicación práctica de competencias en situaciones académicas complejas registraron una mayor concentración de respuestas en la categoría Neutral, identificando oportunidades para fortalecer estos componentes de la formación (véase Tabla 3).

Tabla 3. Impacto de la Formación en Gestión Intercultural en el Desempeño Académico

Ítem	TD	D	N	DA	TA
Comprensión Cultural					
La formación en gestión intercultural ha mejorado mi comprensión de las diferentes culturas presentes en el entorno universitario.	5%	10%	20%	40%	25%
He adquirido una mayor apreciación por las diferencias culturales gracias a la formación en gestión intercultural.	3%	12%	25%	38%	22%
Siento que mi capacidad para interactuar con personas de diferentes culturas ha mejorado debido a la formación recibida.	2%	8%	18%	50%	22%
Mi habilidad para resolver conflictos interculturales ha mejorado como resultado de la formación en gestión intercultural.	4%	15%	30%	35%	16%
La formación en gestión intercultural me ha proporcionado herramientas para analizar situaciones desde diferentes perspectivas culturales.	6%	9%	24%	44%	17%
Desempeño Académico					
Considero que la formación en gestión intercultural ha tenido un impacto positivo en mi rendimiento académico general.	7%	13%	26%	40%	14%
Mi participación en actividades académicas ha mejorado desde que recibí formación en gestión intercultural.	8%	18%	22%	38%	14%
Siento que mi capacidad para comprender materiales de estudio relacionados con otras culturas ha aumentado.	4%	10%	30%	40%	16%
La formación en gestión intercultural ha influido en mi motivación para participar en proyectos académicos con un enfoque internacional.	5%	12%	28%	42%	13%
El conocimiento adquirido en gestión intercultural me ha ayudado a obtener mejores calificaciones en cursos relacionados con temas globales.	6%	14%	27%	39%	14%
Comunicación Intercultural					
La formación en gestión intercultural ha mejorado mi capacidad para comunicarme de manera efectiva con estudiantes de diferentes orígenes culturales.	3%	9%	21%	47%	20%
Me siento más seguro al trabajar en equipo con compañeros de diversas culturas gracias a la formación en gestión intercultural.	4%	11%	19%	46%	20%

La formación en gestión intercultural me ha enseñado a adaptar mi estilo de comunicación según el contexto cultural.	5%	10%	23%	43%	19%
He aprendido a evitar malentendidos culturales en mis interacciones académicas debido a la formación en gestión intercultural.	2%	8%	20%	49%	21%
Considero que mi capacidad para colaborar en proyectos interculturales ha mejorado gracias a la formación en gestión intercultural.	4%	10%	22%	48%	16%

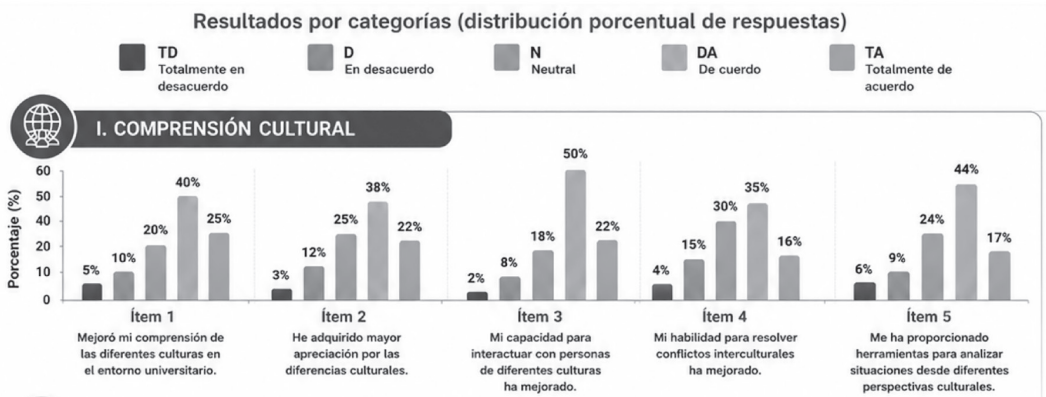
Integración y Aplicación del Conocimiento

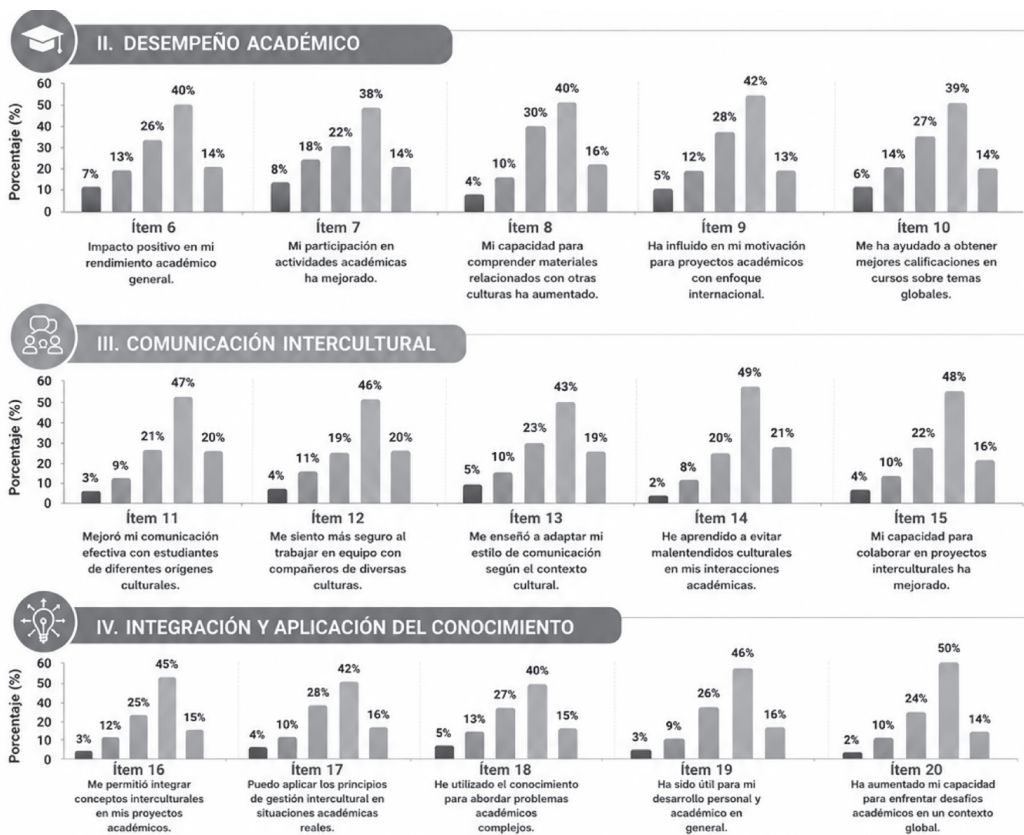
La formación en gestión intercultural me ha permitido integrar conceptos interculturales en mis proyectos académicos.	3%	12%	25%	45%	15%
Siento que puedo aplicar los principios de gestión intercultural en situaciones académicas reales.	4%	10%	28%	42%	16%
He sido capaz de utilizar el conocimiento en gestión intercultural para abordar problemas académicos complejos.	5%	13%	27%	40%	15%
La formación en gestión intercultural ha sido útil para mi desarrollo personal y académico en general.	3%	9%	26%	46%	16%
Siento que la formación en gestión intercultural ha aumentado mi capacidad para enfrentar desafíos académicos en un contexto global.	2%	10%	24%	50%	14%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados mediante SPSS, versión 26.

Con el fin de facilitar la interpretación de la distribución porcentual de las respuestas, la Figura 1 presenta una representación gráfica de los resultados correspondientes a las categorías de análisis descritas en la Tabla 3.

Figura 1. Distribución porcentual de las respuestas sobre el impacto de la formación en gestión intercultural en el desempeño académico universitario por categorías de análisis





Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados mediante SPSS, versión 26.

4.1. Comprensión cultural

En términos generales, los resultados indican que la formación en gestión intercultural ha tenido un impacto positivo en la comprensión cultural de los estudiantes. El 65% de los estudiantes se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo en que su capacidad para interactuar con personas de diferentes culturas ha mejorado. Además, un 61% considera que han adquirido una mayor apreciación por las diferencias culturales, y un 61% también coincide en que la formación les ha pro-

porcionado herramientas para analizar situaciones desde diferentes perspectivas culturales. Solo un pequeño porcentaje de los estudiantes, alrededor del 15%, mostró desacuerdo en estos aspectos, lo que sugiere una aceptación mayoritaria de la utilidad de la formación.

Al desglosar los ítems específicos, se observa que el ítem “La formación en gestión intercultural ha mejorado mi capacidad para interactuar con personas de diferentes culturas” es el que tiene el mayor porcentaje de acuerdo (72%), segui-

do por “He adquirido una mayor apreciación por las diferencias culturales” con un 60%. Por otro lado, el ítem que recibió la menor puntuación positiva fue “Mi habilidad para resolver conflictos interculturales ha mejorado como resultado de la formación en gestión intercultural”, donde solo el 51% de los estudiantes se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo, con un 19% en desacuerdo.

Estos resultados muestran que, aunque la formación en gestión intercultural ha mejorado la comprensión y la apreciación de las diferencias culturales, existe una necesidad de reforzar aspectos específicos como la resolución de conflictos interculturales. Es posible que el componente práctico de la formación no sea tan sólido como el teórico, lo que podría explicar por qué los estudiantes no perciben un aumento significativo en su habilidad para manejar conflictos.

4.2. Desempeño académico

Los resultados en la categoría de desempeño académico también son positivos, pero con una variabilidad ligeramente mayor. El 54% de los estudiantes indicó que la formación en gestión intercultural ha tenido un impacto positivo en su rendimiento académico general, mientras que el 52% afirmó que su participación en actividades académicas ha mejorado tras recibir dicha formación. Sin embargo, un 40% se mantuvo neutral respecto a estos aspectos, lo que sugiere que no todos los estudiantes experimentaron un cambio significativo en su desempeño académico.

En cuanto a los ítems específicos, el ítem “Siento que mi capacidad para comprender materiales de estudio relacionados con otras culturas ha aumentado” mostró el porcentaje más alto de acuerdo (56%). Por otro lado, “Mi participación en actividades académicas ha mejorado desde que recibí formación en gestión intercultural” fue el ítem con menor porcentaje de acuerdo (52%), lo cual indica que la percepción del impacto de la formación en la participación activa es menos uniforme.

El análisis de esta categoría sugiere que, aunque la formación en gestión intercultural tiene un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, este impacto varía según el área académica específica. Es posible que la formación intercultural no esté igualmente alineada con todas las disciplinas académicas, lo que podría explicar la variabilidad en las respuestas.

4.3. Comunicación intercultural

En la categoría de comunicación intercultural, los resultados indican una mejora notable. El 67% de los estudiantes se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la formación ha mejorado su capacidad para comunicarse efectivamente con estudiantes de diferentes orígenes culturales. Además, un 66% indicó que se sienten más seguros al trabajar en equipo con compañeros de diversas culturas, lo que sugiere una alta confianza en sus habilidades comunicativas adquiridas.

El ítem con el porcentaje más alto de acuerdo en esta categoría fue “He aprendido a evitar malentendidos culturales en mis interacciones académicas debido a la formación en gestión intercultural” con un 70% de respuestas positivas. En contraste, “La formación en gestión intercultural me ha enseñado a adaptar mi estilo de comunicación según el contexto cultural” mostró un porcentaje menor, con un 62% de acuerdo, indicando una percepción de dificultad en la adaptación comunicativa según el contexto.

Estos resultados sugieren que la formación en gestión intercultural es particularmente efectiva para mejorar las habilidades de comunicación intercultural de los estudiantes. Sin embargo, la adaptación del estilo de comunicación según el contexto cultural es un área que podría beneficiarse de un enfoque más específico y práctico.

4.4. Integración y aplicación del conocimiento

Finalmente, en la categoría de integración y aplicación del conocimiento, los resultados fueron igualmente favorables. Un 61% de los estudiantes indicó que la formación en gestión intercultural les ha permitido integrar conceptos interculturales en sus proyectos académicos, mientras que un 58% afirmó que pueden aplicar los principios de gestión intercultural en situaciones académicas reales. Esto muestra una buena capacidad de los estudiantes para trasladar la teoría a la práctica.

El ítem con el porcentaje más alto de acuerdo fue “La formación en gestión intercultural ha sido útil para mi desarrollo personal y académico en general” con un 62% de respuestas positivas. El ítem que mostró el menor porcentaje de acuerdo fue “He sido capaz de utilizar el conocimiento en gestión intercultural para abordar problemas académicos complejos”, con un 55%, lo que indica que los estudiantes podrían sentir dificultades al aplicar su conocimiento en situaciones más desafiantes.

Estos resultados indican que la formación en gestión intercultural no solo mejora la comprensión cultural y las habilidades de comunicación, sino que también tiene un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para aplicar este conocimiento en contextos académicos. Se sugiere que podría ser necesario un mayor enfoque en la resolución de problemas complejos, posiblemente a través de casos prácticos y simulaciones que fortalezcan esta habilidad.

4.5. Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en este estudio subrayan el impacto de la formación en gestión intercultural en el desempeño académico de los estudiantes universitarios, alineándose con las expectativas planteadas en la introducción y la revisión de la literatura. La mejora en la comprensión cultural, la comunicación intercultural y la integración y aplicación del conocimiento refleja una relación significativa entre la formación re-

cibida y las habilidades clave necesarias para el éxito académico en un entorno multicultural. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Deardorff (2020a) y Bennett (2021), quienes argumentan que el desarrollo de competencias interculturales es esencial para la adaptación y el éxito en espacios de aprendizaje culturalmente diversos.

La correspondencia moderada entre la comprensión cultural y el rendimiento académico refuerza la idea de que una mayor sensibilización cultural facilita la participación efectiva en entornos de aprendizaje multiculturales. Esto concuerda con Volkova et al. (2021), quienes sostienen que los estudiantes con una base sólida en comprensión intercultural presentan mejores niveles de adaptación en el contexto universitario. Sin embargo, la baja correlación en la aplicación del conocimiento sugiere que los estudiantes pueden estar adquiriendo conocimientos teóricos sin recibir suficientes oportunidades para ponerlos en práctica.

Este hallazgo se alinea con lo descrito por Newman y Latifi (2020), quienes advierten sobre la necesidad de integrar estrategias pedagógicas activas que permitan a los estudiantes experimentar situaciones interculturales en entornos controlados antes de enfrentarlas en la práctica real. En este sentido, estudios recientes como el de Byram y Golubeva (2020) enfatizan que metodologías como los estudios de caso y las simulaciones son clave para reforzar la aplicabilidad del aprendizaje intercultural en contextos reales.

Es notable que un alto porcentaje de estudiantes reconoció una mejoría en su capacidad para interactuar con personas de diferentes culturas y evitar malentendidos culturales, lo que sugiere que la formación ha cumplido su objetivo de fortalecer la competencia intercultural. Este resultado se encuentra en línea con las investigaciones de Deardorff (2020b) y Fantini (2021), quienes destacan que una formación adecuada no solo mejora la comprensión, sino que también influye en la autoconfianza y la eficacia comunicativa de los estudiantes en entornos multiculturales. Sin embargo, la menor percepción de mejora en la resolución de conflictos interculturales apunta a una posible limitación en la parte práctica de la formación. Esto concuerda con lo señalado por Bennett (2021), quien resalta que el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos requiere experiencias directas y mediadas en escenarios reales o simulados.

El impacto de la formación en el desempeño académico general también se observó, aunque con variabilidad entre las diferentes áreas evaluadas. Esto sugiere que la relevancia de la formación intercultural puede estar modulada por la disciplina académica o las características individuales de los estudiantes, lo cual coincide con la literatura reciente que destaca la necesidad de enfoques más contextualizados (Byram y Golubeva, 2020; Volkova et al., 2021). La adaptación de los programas de formación intercultural a las especificidades de cada campo disciplinar es fundamental para

maximizar su efectividad y pertinencia. Aunque los resultados son alentadores, especialmente en términos de comunicación intercultural y aplicación del conocimiento, se destaca la necesidad de fortalecer ciertos aspectos de la formación. La menor eficacia percibida en la adaptación del estilo de comunicación según el contexto cultural y en la resolución de problemas complejos indica áreas de mejora que podrían potenciar aún más el impacto de la formación intercultural en el rendimiento académico. Esto refuerza lo expuesto por Newman y Latifi (2020), quienes sostienen que un enfoque más práctico y contextualizado incrementa la aplicabilidad de las competencias interculturales. Además, la menor incidencia en la resolución de conflictos interculturales sugiere la necesidad de integrar formación específica en mediación y negociación dentro de los programas educativos, tal como enfatizan Volkova et al. (2021) en sus estudios sobre educación intercultural.

Un aspecto que merece atención corresponde a la presencia de porcentajes moderados de respuestas neutrales en algunos de los indicadores asociados al desempeño académico. Esta tendencia puede estar relacionada con diversos factores presentes en los contextos universitarios contemporáneos. Entre ellos destacan las diferencias individuales en los procesos de adaptación a entornos multiculturales, la diversidad de experiencias previas de interacción intercultural, las particularidades de cada área disciplinar y los distintos niveles de exposición de

los estudiantes a actividades académicas con enfoque internacional.

Asimismo, los efectos de la formación en gestión intercultural sobre el desempeño académico pueden manifestarse de forma gradual y mediante procesos de desarrollo competencial que no siempre son percibidos de manera inmediata por los estudiantes. En este sentido, las respuestas neutrales pueden reflejar experiencias formativas en proceso de consolidación, donde los participantes reconocen la utilidad de los contenidos adquiridos sin atribuir todavía cambios claramente identificables en su rendimiento académico.

Estos resultados sugieren la conveniencia de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas a la aplicación práctica de las competencias interculturales en situaciones académicas concretas, favoreciendo una mayor integración entre los contenidos formativos y las experiencias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes en su trayectoria universitaria. En definitiva, este estudio aporta evidencia empírica que refuerza la relevancia de la formación en gestión intercultural en la educación superior, pero también subraya la importancia de continuar desarrollando y adaptando estos programas para enfrentar mejor los desafíos específicos de un entorno académico cada vez más globalizado. De manera que, se recomienda que futuras investigaciones exploren con mayor profundidad la relación entre la formación intercultural y el desempeño académico en distintas dis-

ciplinas, considerando factores como la metodología empleada, el contexto institucional y las necesidades particulares de los estudiantes.

4.6. Limitaciones del estudio

La evaluación del impacto de la formación en gestión intercultural se realizó mediante un instrumento de autoinforme orientado a conocer la percepción de los participantes sobre su experiencia formativa y su incidencia en el desempeño académico. Esta aproximación permitió recopilar información relevante sobre las valoraciones estudiantiles asociadas al proceso de formación intercultural.

La aplicación presencial de las encuestas constituye un factor que puede influir en la forma en que algunos participantes expresan sus opiniones, particularmente cuando perciben expectativas académicas o institucionales vinculadas al estudio. Con el propósito de favorecer la autenticidad de las respuestas, la participación se desarrolló bajo criterios de voluntariedad, anonimato y confidencialidad, garantizando la protección de la identidad de los participantes y el tratamiento ético de la información recopilada.

Las características del diseño metodológico y del procedimiento de muestreo delimitan el alcance de los resultados obtenidos. En particular, el empleo de un muestreo no probabilístico por conveniencia restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras poblaciones universitarias con características

diferentes. En consecuencia, los resultados aportan evidencia empírica sobre la asociación entre las variables estudiadas dentro del contexto específico en que se desarrolló la investigación y constituyen un referente para futuras investigaciones que incorporen muestras probabilísticas y diversos contextos institucionales.

Las futuras investigaciones podrán profundizar en la comprensión de los efectos de la formación en gestión intercultural mediante el empleo de enfoques metodológicos mixtos que integren procedimientos cuantitativos y cualitativos. La incorporación de técnicas como entrevistas y grupos focales permitirá ampliar la comprensión de las experiencias estudiantiles, explorar los factores que intervienen en la aplicación de las competencias interculturales y enriquecer la interpretación de los resultados obtenidos en estudios de carácter cuantitativo.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian percepciones favorables de los estudiantes respecto de la asociación entre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido. Las valoraciones registradas muestran tendencias positivas en dimensiones relacionadas con la comprensión cultural, la comunicación intercultural, la integración y aplicación del conocimiento y la participación académica en contextos caracterizados por la diversidad cultural.

Las percepciones expresadas por los participantes indican que la formación recibida se relaciona con una mayor valoración de competencias asociadas al reconocimiento de la diversidad cultural, la interacción con personas de diferentes contextos socioculturales y la incorporación de perspectivas interculturales en actividades académicas. Asimismo, las menores valoraciones observadas en la resolución de conflictos interculturales y en la aplicación de competencias en situaciones académicas complejas señalan oportunidades para fortalecer el componente práctico de este tipo de formación. La investigación aporta evidencia empírica sobre la asociación entre las percepciones relativas a la formación en gestión intercultural y el desempeño académico percibido en estudiantes universitarios pertenecientes al contexto institucional analizado. En consecuencia, los resultados contribuyen al conocimiento de esta temática dentro del ámbito de la educación superior, reconociendo las limitaciones derivadas del diseño transeccional, el uso de un instrumento de autopercepción y el empleo de una muestra no probabilística por conveniencia.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones incorporen muestras probabilísticas, diversos contextos institucionales y diseños longitudinales o mixtos que permitan ampliar la comprensión de la relación entre la formación en gestión intercultural y el desempeño académico, complementando las percepciones estudiantiles con indicadores académicos objetivos y otras fuentes de información.

6. Referencias bibliográficas

- Arasaratnam-Smith, L.A., & Dear-dorff, D.K. (2022). *Developing Intercultural Competence in Higher Education: International Students' Stories and Self-Reflection (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003229551>
- Balzer, W. K. (2020). *Lean Higher Education: Increasing the Value and Performance of University Processes (2nd ed.)*. Productivity Press. <https://doi.org/10.4324/9781351216944>
- Barmeyer, C., & Mayer, C. H. (2020). Positive intercultural management in the fourth industrial revolution: Managing cultural otherness through a paradigm shift. *International Review of Psychiatry*, 32(7–8), 638–650. <https://doi.org/10.1080/09540261.2019.1699033>
- Bennett, M. J. (2021). The Intercultural Viability™ Indicator: Constructivist assessment of organizational intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication & Interactions Research*, 1(1), 55–82. <https://doi.org/10.3726/jicir.2021.1.0005>
- Briceño Nuñez , C. E. (2024a). Promoción de la Conciencia Cultural en el ámbito de la Educación Superior. *Nemitrá*, 6(1), 130–140. <https://doi.org/10.47133/NEMI-TYRA20240601-A9>

- Briceño Nuñez, C. E. (2024b). Desarrollo de competencias docentes para la enseñanza intercultural en entornos virtuales. *Revista EDUCA UMCH*, (24), 51–65. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.295>
- Briceño Nuñez, C. E. (2024c). Evaluación de habilidades interculturales y de convivencia pacífica en estudiantes. *Innovare Revista De Ciencia Y tecnología*, 13(1), 21–26. <https://doi.org/10.69845/innovare.v13i1.335>
- Briceño Nuñez, C. E. (2024d). Impacto de la educación a distancia en la sensibilización cultural de los estudiantes. *Culturas. Revista De Gestión Cultural*, 11, 33–42. <https://doi.org/10.4995/cs.2024.21038>
- Briceño Nuñez, C. E. (2024). Diversidad cultural en entornos virtuales de aprendizaje en educación superior en São Paulo: estudio cuantitativo correlacional sobre la integración efectiva empleando inteligencia artificial. *Revista Educación*, 48(2), 1–22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58218>
- Byram, M., & Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 70–85). Routledge.
- Caetano, A. P., Pimenta Freire, I., & Biscaia Machado, E. (2020). Student voice and participation in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 57–73. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458>
- Caligiuri, P., & Caprar, D. V. (2022). Becoming culturally agile: Effectively varying contextual responses through international experience and cross-cultural competencies. *The International Journal of Human Resource Management*, 34(12), 2429–2450. <https://doi.org/10.1080/09585192.2022.2083918>
- Deardorff, D. K. (2020a). Manual for developing intercultural competencies: *Story circles* (p. 116). Taylor & Francis.
- Deardorff, D. K. (2020b). Intercultural competencies and the global citizen. In P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_246
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2020). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>

- Fernández-Romero, J., Sanhueza, S., Molina, A., y Suárez, E. (2023). Relaciones entre sensibilidad intercultural y contexto educativo: campos temáticos. *Educación y Ciencia*, 27, e16486. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e16486>
- Gamoneda Padrón, L. S., y Pañellas Álvarez, D. (2022). Identidades sociales: Un análisis bibliométrico. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000100024&lng=es&tlng=es.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Harwood, J. (2020). Social identity theory. In *The international encyclopedia of media psychology* (pp. 1-7). <https://doi.org/10.1111/bjso.12349>
- Kezar, A. J. (Ed.). (2023). *Rethinking leadership in a complex, multicultural, and global environment: New concepts and models for higher education*. Taylor & Francis.
- Martínez-Alvarez, N., y Martínez-López, L. (2024). Sinergia Piaget, Vygotsky y la inteligencia artificial en la educación universitaria. *Vinculatégica EFAN*, 10(4), 70–84. <https://doi.org/10.29105/vtga10.4-948>
- McNair, T. B., Albertine, S., McDonald, N., Major Jr, T., & Cooper, M. A. (2022). *Becoming a student-ready college: A new culture of leadership for student success*. John Wiley & Sons.
- McNair, T. B., Bensimon, E. M., & Malcom-Piqueux, L. (2020). *From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education*. John Wiley & Sons.
- Newman, S., & Latifi, A. (2020). Vygotsky, education, and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1831375>
- Smith, D. G. (2024). *Diversity's promise for higher education: Making it work*. JHU Press.
- Tajfel Tajfel, H., & Turner, J. C. (1985). The social identity theory of inter-group behavior. *Psychology of intergroup relations*, 6-24.
- Volkova, E., Semushina, E. Y., & Tsareva, E. (2021). Developing cross-cultural communicative competence of university students in the globalized world. In M. E. Auer & T. Rüttmann (Eds.), *Educating engineers for future industrial revolutions* (Vol. 1328, pp. 361–368). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68198-2_38

Vos, M., Çelik, G., & de Vries, S. (2016). Making cultural differences matter? Diversity perspectives in higher education. *Equality, Diversity and Inclusion*, 35(4), 254-266. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2015-0092>

Contribución de autoría

1. Conceptualización: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
2. Curación de datos: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
3. Análisis formal: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
4. Adquisición de fondos: No aplica.
5. Investigación: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
6. Metodología: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
7. Administración del proyecto: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
8. Recursos: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
9. Software: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
10. Supervisión: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
11. Validación: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
12. Visualización: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
13. Redacción – borrador original: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.
14. Redacción – revisión y edición: Chess Emmanuel Briceño Nuñez.

Declaración de conflicto de intereses y uso responsable de inteligencia artificial

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses de carácter financiero, personal, académico o institucional que haya influido en el desarrollo de la presente investigación. Asimismo, informa que durante la preparación del manuscrito se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa exclusivamente como apoyo para la revisión de la redacción, la organización del contenido y la mejora de aspectos formales del texto. Todas las decisiones relacionadas con el diseño de la investigación, la recolección y el análisis de los datos, la interpretación de los resultados y la aprobación de la versión final del manuscrito fueron realizadas y verificadas por el autor, quien asume íntegramente la responsabilidad por el contenido científico del trabajo.

Resultados de las pruebas nacionales en República Dominicana: diferencias entre el sector público y privado

**National Test Results in the Dominican Republic:
Differences Between the Public and Private Sectors**

Ángel Luis Durán

Ministerio de Educación de la República Dominicana, email: angel.duran@docente.edu.do;
nduranp03@gmail.com

Autor para correspondencia: Ángel Luis Durán, email: angel.duran@docente.edu.do

Recibido: 13/3/2026; **Aprobado:** 15/6/2026

Resumen

La investigación se centra en los resultados de la primera convocatoria a las pruebas nacionales 2025 de República Dominicana con el objetivo de comparar el rendimiento de los estudiantes de los sectores público y privado. El enfoque fue cuantitativo no experimental de, tipo transversal comparativo. Se utilizó la base de datos pública disponible en el portal del MINERD, de donde se extrajeron los datos analizados en tablas estadísticas con porcentajes y puntajes promedio. El universo considerado fue de 85,808 estudiantes convocados a tomar las pruebas. Se evidenció un mejor desempeño en los estudiantes del sector

Abstract

The research focuses on the results of the first call for the 2025 national tests in the Dominican Republic with the aim of comparing the performance of students in the public and private sectors. The approach was quantitative, non-experimental, and cross-sectional comparative. The public database available on the MINERD portal was used, from which the data analyzed in statistical tables with percentages and average scores were extracted. The universe considered was 85,808 students invited to take the tests. Private sector students performed better, with 87.86% passing compared to 79.96% in the public sec-

privado, ya que el 87,86% fue promovido frente al 79,96% del sector público. Asimismo, se establecieron diferencias significativas entre ambos sectores, donde los estudiantes del sector privado lograron mejores puntajes promedio en cada área del saber y en cada modalidad, obteniendo su promedio más alto estuvo en la modalidad Artes con 68,36 puntos en Lengua Española, mientras que para el sector público fue en la modalidad Técnico profesional con 59,60 puntos. Se concluye que el factor socioeconómico es determinante entre ambos sectores y se sugiere al Estado impulsar una política de gobierno que disminuya la desigualdad social.

Palabras clave: Calidad de la educación, desigualdad social, política educacional, pruebas educativas, sectores educativos.

Likewise, significant differences were established between both sectors, with private sector students achieving higher average scores in each area of knowledge and in each modality, obtaining their highest average in the Arts modality with 68.36 points in Spanish Language, while for the public sector it was in the Technical-Professional modality with 59.60 points, respectively. It is concluded that the socioeconomic factor is a determining factor between the two sectors, and it is suggested that the State promote a government policy that reduces social inequality.

Keywords: Quality of education, social inequality, educational policy, educational testing, educational sectors.

Resultados de las pruebas nacionales en República Dominicana: diferencias entre el sector público y privado © 2026 by Ángel Luis Durán is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introducción

La educación es un proceso social según el modelo constructivista, el cual apuesta por el protagonismo de los individuos en la búsqueda de su aprendizaje. La familia y la sociedad son determinantes, puesto que los niños y niñas son moldeados por el entorno que les rodea, y manifiestan en las escuelas las actitudes y saberes que

les inculcan en sus hogares. En sintonía con esto, Benítez-Vargas (2023), señala que el constructivismo se basa en un proceso dinámico y participativo donde el estudiante persigue su propio aprendizaje. Asimismo, Pedreros et al. (2023), resaltan la importancia de la familia en los resultados académicos de los estudiantes, destacando las dificultades de hoy en día entre la relación escuela y hogar.

El presente trabajo profundizará respecto a las brechas educativas que existen entre el sector público y el privado en la República Dominicana; para ello, se tomará como referencia los resultados de las pruebas nacionales, los cuales desvelan una diferencia significativa a través de los años entre ambos sectores educativos. Guamán (2024), enfatiza que el sector educativo público busca proporcionar una educación equitativa y de calidad para todos los ciudadanos. En otro sentido, según De la Cruz (2020), el sector privado consiste en una alternativa para aquellos que buscan una educación más excluida con servicios específicos o adicionales que requieren de un pago, lo cual puede significar distintos resultados académicos.

Importante destacar que según la Ordenanza No. 1-2016, las pruebas nacionales son las pruebas estandarizadas que se aplican en el país al final de la educación preuniversitaria, es decir, en el último año de secundaria, tanto para el sector público como el privado (MINERD, 2016). Dichas pruebas se imparten en las cuatro asignaturas objeto de pruebas, Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Las pruebas, se relacionan con los contenidos del currículo dominicano, por lo cual se contemplan como el instrumento adecuado para medir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en un enfoque de competencias.

Los resultados de estas pruebas indican el nivel de competencias adquiridas por

los estudiantes al finalizar sus estudios preuniversitarios y antes de comenzar la universidad. Por esto, resulta preocupante que, según datos oficiales del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2025), los estudiantes del sector público evidencian que su puntaje promedio más alto es de 59 puntos, mientras que para los estudiantes del sector privado es de 68. Estos datos señalan un bajo rendimiento de aprendizaje, pero más impactante aún es la brecha que existe entre ambos sectores. Por ello, este trabajo profundizará respecto a estos hallazgos con el objetivo principal de comparar los resultados de las pruebas nacionales 2025 entre estudiantes del sector público y privado.

2. Revisión de la literatura

En este apartado se consultan otros estudios que comparan el rendimiento académico entre el sector educativo público y privado, lo que sustenta el desarrollo del presente trabajo, aportando una base procedimental sobre el análisis y discusión de la temática.

Es importante partir de la premisa que sugiere que la educación privada supera a la pública, más aún en el contexto latinoamericano. Puesto que, si bien la educación pública es un derecho, la educación privada se concibe como un privilegio que pocos pueden pagar. Todo esto incide de forma significativa en el aprendizaje; así lo sostiene Ames (2021), señalando que las desigualdades existen-

tes en los sistemas educativos de América Latina afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje y son objeto de estudio de mucha importancia para diversos investigadores.

Un aspecto que condiciona los resultados de aprendizaje entre ambos sectores educativos es que el sector público es de libre acceso para todos; sin embargo, el privado puede decidir si acoge a los estudiantes considerando evaluaciones previas referentes a comportamientos y a nivel de aprendizaje previo, aspecto que contribuye al manifiesto de una matrícula estudiantil más competente y adecuada (Padilla-Fuentes et al., 2022).

Ciertos estudios respaldan que los estudiantes de escuelas privadas adquieren mejor aprendizaje. Delprato y Antequera (2021), como se citó en Pagliarani (2025), resaltan que, si bien es cierto que el estudiantado de Latinoamérica muestra resultados menos significativos en las pruebas PISA, son los estudiantes de escuelas públicas los que evidencian más debilidades.

Siguiendo la línea anterior, son varios los factores que afectan la educación pública, esto a pesar de recibir el 4 % del presupuesto nacional, lo cual significó, según el MINERD (2025), un monto de 309,896,377,036. No obstante, a pesar de dicha suma, los desafíos de la educación pública siguen siendo preocupantes en aspectos como la falta de infraestructura, lo cual provoca que miles de estudiantes no tengan cupo. Un estudio presentado

por la Asociación Dominicana de Profesores (ADP, 2023) señala que, a raíz de la falta de cupo en escuelas públicas, la matrícula del sector privado aumentó un 45% (175,389 estudiantes nuevos), mientras que la del sector público solo un 1% (24,023 estudiantes nuevos).

Tomando en cuenta lo anterior, el sector privado se ha convertido no solo en un privilegio, sino también en una segunda opción para aquellos que pueden costear los gastos correspondientes, especialmente ante las limitaciones de cupos y de calidad en el sistema educativo en el sector público. Ante esta situación, el Estado debe priorizar la calidad educativa y reducir la brecha existente de aprendizaje entre ambos sectores, ya que los estudiantes de escuelas privadas siguen evidenciando mejores resultados en pruebas nacionales e internacionales como PISA.

Planteadas las ideas previas, es importante exponer otros estudios que se han interesado en esta temática. Ayala et al. (2024), realizaron un estudio donde compararon el rendimiento académico de estudiantes de escuelas públicas y privadas de Guanajuato, México. Participaron 3,390 estudiantes del sector privado y 123,963 estudiantes del sector público, quienes tomaron las pruebas de admisión escolar. A pesar de la diferencia en cantidad, la prueba T de Student señaló que los estudiantes de las escuelas privadas obtuvieron mayor desempeño en razonamiento verbal, habilidades matemáticas y lingüísticas, así como en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

Moreno y Cortez (2020), también llevaron a cabo un estudio relacionado en México donde utilizaron datos de PISA 2012 comparando el rendimiento de estudiantes de escuelas públicas y privadas. Los principales hallazgos revelan que factores socioeconómicos y características familiares inciden en el desempeño del alumnado, destacando que aquellos estudiantes que provienen del sector privado pertenecen a familias que ejercen un efecto más positivo en el desarrollo de sus hijos en las escuelas.

Guamán (2024), compara la educación pública con la privada en Ecuador, destacando que el sector privado evidencia mejores resultados académicos debido a que los estudiantes provienen de un entorno socioeconómico más favorable que incide en el desarrollo de sus aprendizajes.

En la misma línea, Stinson (2022), analizó la brecha académica existente entre estudiantes de las escuelas públicas y privadas en el Ecuador, plantea que los estudiantes de escuelas públicas son afectados por las limitaciones en infraestructura y recursos educativos, lo cual se convierte en un obstáculo para que los estudiantes menos pudientes se desarrollen académicamente de forma más adecuada.

Dari et al. (2022), se propusieron como objetivo aportar conocimientos para el debate existente respecto a la superioridad de las escuelas privadas frente a las públicas de Argentina según los datos de PISA 2018. Los principales datos señalan que los estudiantes que asisten a escuelas pri-

vadas tienen en general más probabilidades de obtener mejores puntajes tanto en Lengua Española como en Matemáticas.

Báez (2020), llevó a cabo un estudio donde comparó el desempeño académico de estudiantes colombianos del sector público y privado en las pruebas Saber 11. Tomó como referencia 3,527 colegios privados y 9,138 escuelas públicas. Los principales hallazgos indicaron un mayor desempeño de los estudiantes de colegios privados, teniendo una calificación mínima de 31,08 puntos frente a 27,69, y una calificación máxima de 77,85 frente a 70,23 de los estudiantes de escuelas públicas.

Los trabajos presentados evidencian un desempeño más eficiente de los estudiantes del sector privado en distintas evaluaciones. Del mismo modo, plantean algunas causas de dicho fenómeno, como el contexto familiar y la carencia de recursos en el sector público, aspectos que influyen en los resultados de aprendizaje (Durán, 2025). Para una comprensión más concreta de esta situación, se siguen los siguientes objetivos específicos:

- a) Señalar qué sector educativo obtuvo mayor porcentaje de promoción en la primera convocatoria a las pruebas nacionales 2025.
- b) Identificar diferencias en los resultados de las pruebas nacionales 2025 entre los sectores público y privado según la modalidad académica y área del saber.

3. Métodos

El trabajo se sustentó en datos estadísticos como recuentos y porcentajes sin manipular las variables, lo que lo hizo un estudio cuantitativo no experimental. Como lo señalan Cvetkovic-Vega et al. (2021), en estos diseños investigativos los resultados no son producto de la intervención del investigador.

El tipo de estudio fue transversal comparativo, puesto que se analizaron los resultados de las pruebas nacionales de 2025 y se comparó el desempeño entre los estudiantes del sector público y privado. Para ello, se utilizó la técnica del análisis de datos secundarios, que consistió en estudiar los datos oficiales de dominio público del MINERD. Según Guevara (2020), el estudio de datos oficiales secundarios le aporta al investigador una base confiable para realizar sus investigaciones.

Se utilizó la base de datos pública disponible en el portal del MINERD (2025), extraída de los tableros de información el 10 de diciembre de ese año; la fuente contiene los indicadores educativos sobre los resultados de las pruebas nacionales por nivel y modalidad. Los datos se organizaron en tablas descriptivas donde se exponen los promedios en cada modalidad y área de conocimiento. La información se conservó en su forma original y se estructuró en modo comparativo. Siguiendo aspectos éticos, no se manipularon los datos y su uso fue exclusivamente con fines académicos.

La metodología utilizada en este trabajo se sustenta en los planteamientos de ciertos autores que señalan la validez y utilidad de datos de dominio público para impulsar investigaciones y generar valor político o social (Durán et al., 2025; Ruvalcaba, 2020; Veloso et al., 2021).

El universo considerado como objeto de estudio fue de 85,808 estudiantes que fueron llamados a la primera convocatoria de las pruebas nacionales 2025. De este total, según el informe nacional del MINERD (2025), una cantidad variable no se presentó a las evaluaciones según cada área del saber, lo cual imposibilita una muestra exacta en general; en Matemáticas se ausentaron 1,296 estudiantes, aportando una muestra efectiva de 84,512; en Ciencias Sociales la ausencia fue de 1,508 estudiantes, dejando una muestra de 84,300; en Lengua Española se ausentaron 1,234 estudiantes, aportando una muestra de 84,574, y en Ciencias de la Naturaleza se ausentaron 1,698, dejando una muestra de 84,110. Cabe destacar que, además de estos datos, el 76,03 % de los estudiantes que tomaron las pruebas pertenecen al sector público, mientras que solo el 22,08 % pertenecen al privado, lo cual puede representar un sesgo a la hora de interpretar los datos.

4. Resultados

A continuación, se presentarán los hallazgos del estudio a través de distintas tablas donde figuran los porcentajes y

puntajes promedios según las distintas modalidades educativas y según el sector público o privado. Estos datos fueron extraídos del portal del MINERD (2025), consultando los indicadores educativos y

visualizando los resultados de las pruebas nacionales. Se observaron los datos de cada sector y se elaboraron tablas comparativas por modalidad y sector educativo sin alterar o cambiar algún dígito.

Tabla 1: Condición final del sector público y del sector privado

Condición final	Porcentaje sector público	Porcentaje sector privado
Promovido	79,96%	87,86%
Aplazado	20,04%	12,14%

Nota: Elaboración propia según datos oficiales del MINERD, 2025.

La tabla 1 muestra que el sector privado obtuvo un desempeño más satisfactorio en las pruebas, ya que el 87,86%

de los estudiantes promovieron, mientras que en el caso del sector público fue el 79,96%.

Tabla 2: Condición final del sector público y del sector privado

Modalidad	Sector público	Sector privado
	Lengua Española	Lengua Española
Académica	53,76	60,34
Artes	55,56	68,36
Técnico Profesional	59,60	63,80

Nota: Elaboración propia según datos oficiales del MINERD, 2025.

La tabla 2 compara los resultados de ambos sectores educativos en la prueba de Lengua Española, destacando que el sector privado supera al sector público en cada modalidad: en la Académica, con

un puntaje promedio de 60,34 puntos frente a 53,76; en Artes, con un puntaje de 68,36 puntos frente a 55,56, y en la Técnico Profesional, con 63,80 puntos en promedio ante 59,60 puntos.

Tabla 3: Puntaje promedio de estudiantes en Matemáticas según modalidad y sector

Modalidad	Sector público	Sector privado
	Matemáticas	Matemáticas
Académica	53,97	60,90
Artes	55,18	67,24
Técnico Profesional	59,07	62,91

La tabla 3 presenta los resultados comparativos en la prueba de Matemáticas. Destanca un mayor desempeño de forma general del sector privado: la modalidad académica con un puntaje promedio de 60,90 puntos ante 53,97; en Artes, un promedio de 67,24 puntos frente a 55,18 y en la modalidad Técnico Profesional, 62,91 puntos frente a 59,07.

Tabla 4: Puntaje promedio de estudiantes en Ciencias Sociales según modalidad y sector

Modalidad	Sector público	Sector privado
	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales
Académica	53,64	60,60
Artes	54,89	67,62
Técnico Profesional	59,46	63,59

Nota: Elaboración propia según datos oficiales del MINERD, 2025.

La tabla 4 muestra los resultados comparativos en la prueba de Ciencias Sociales, destacando una nueva vez que el sector privado supera al público en las distintas modalidades: en la Académica, un promedio de 60,60 puntos en el sector privado y un promedio de 53,64 en el sector público; en Artes, un promedio de 67,62 puntos en el sector privado y un promedio de 54,89 en el sector público; finalmente, en la modalidad Técnico Profesional, un promedio de 63,59 puntos en el sector privado y un promedio de 59,46 en el sector público.

Tabla 5: Puntaje promedio de estudiantes en Ciencias de la Naturaleza según modalidad y sector

Modalidad	Sector público	Sector privado
	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias de la Naturaleza
Académica	53,52	60,30
Artes	54,96	65,67
Técnico Profesional	59,49	63,66

Nota: Elaboración propia según datos oficiales del MINERD, 2025.

La tabla 5 evidencia los resultados de la última prueba. Señalan que, al igual que las demás, el sector privado fue más eficiente en Ciencias de la Naturaleza; en la modalidad Académica, un puntaje promedio de 60,30 puntos ante 53,52; en Artes, 65,67 puntos frente a 54,96 y en la modalidad Técnico Profesional, un promedio de 63,66 frente a 59,49.

4.1. Discusión de los resultados

Como se ha planteado anteriormente, factores socioeconómicos inciden en los resultados de aprendizaje, lo cual coincide con estudios previos respecto al sector público y el sector privado. Por otro lado, se reconoce que comúnmente la matrícula estudiantil del sector público es mucho más grande, lo cual impide realizar una comparación totalmente confiable como en este caso. Aun así, los resultados expuestos en las distintas tablas evidencian un mayor rendimiento académico de los estudiantes del sector privado en cada una de las áreas evaluadas y en cada una de las modalidades educativas.

Estos hallazgos coinciden con otros datos que exponen situaciones comunes. En primer lugar, las estadísticas oficiales del MINERD (2024), presentan una coincidencia respecto al porcentaje de estudiantes promovidos en la primera convocatoria de dicho año, ya que el sector privado logró un 84,93% de aprobación, superando al sector público con un 75,47%.

En segundo lugar, los puntajes promedios del 2024 en cada una de las áreas y en cada modalidad son inferiores en el sector público. Por ejemplo, en la modalidad Académica, los promedios según el área son los siguientes: Lengua Española (53,85), Matemáticas (55,04), Ciencias Sociales (54,12) y Ciencias de la Naturaleza (54,08). Por otro lado, en el sector privado, la modalidad académica registró promedios de (61,01) en Lengua Española, (62,14) en Matemáticas, (60,93) en Ciencias Sociales y (61,12) en Ciencias de la Naturaleza (MINERD, 2024). Otros informes internacionales reafirman esta tendencia donde el sector privado muestra mejor resultado en prue-

bas estandarizadas. Por ejemplo, Ofqual (2024), señala una brecha en pruebas de Inglaterra, donde el sector privado obtuvo un 48,4% de estudiantes con un grado 7+ en todas las asignaturas evaluadas y el sector público sólo un 19,4%, registrando una diferencia de +29 puntos porcentuales. Estos datos indican que dicho fenómeno no es propio de Latinoamérica, sino que en otras localidades existen tendencias semejantes.

Díaz-Pinzón (2025), comparó los resultados de estudiantes de centros públicos y privados en Soacha, estudiando datos de la Prueba Saber 11°-2022. En este trabajo se destacó un mayor rendimiento del sector privado en las pruebas de lectura y ciencias. Diferenciándose de lo planteado en este trabajo respecto a Matemáticas, ya que en dicha área no se registró una diferencia significativa en la prueba t-Student: ($p = 0,062$).

El trabajo de Cuenca (2024), coincide con las tendencias expuestas de forma más significativa, analizando los resultados de 136,879 estudiantes del sector público y 57,867 del sector privado que tomaron la prueba Ser Estudiante en Ecuador, prueba enfocada en medir las competencias en Lengua y literatura, Matemáticas y Ciencias. Se analizaron los datos del periodo 2013-2022. Los principales resultados revelaron que los estudiantes de centros privados obtuvieron mejores resultados de forma general cada año, alcanzando el sector privado su mejor puntaje en el año 2015-2016 con 776 puntos sobre 1000, y el sector públi-

co su mejor desempeño en el año 2014-2015 con 741 puntos.

Como se ha expuesto en este trabajo, mayormente el sector privado supera al sector público en pruebas estandarizadas, como sucede en República Dominicana a través de los años en las pruebas nacionales. Esta situación no es un caso aislado, ya que los datos analizados coinciden con la literatura previa. Entonces, ¿por qué sucede esto? Se deben considerar diversos factores para responder esta pregunta, entre estos el contexto y el nivel socioeconómico en ambos sectores educativos.

Considera a Murillo et al. (2025), los estudiantes del sector público son aquellos que padecen más desigualdad social, provenientes en su mayoría de familias monoparentales y de escasos recursos, donde los padres deben trabajar día a día para sustentar el hogar, inevitablemente descuidan las atenciones escolares de los hijos. En cambio, los estudiantes del sector privado generalmente provienen de familias más preparadas socioeconómicamente, lo cual genera más facilidades, como señalan Moreno y Cortez (2020), quienes atribuyen el éxito de estudiantes del sector privado a que muchos de estos viven con padres y madres profesionales que influyen de forma más significativa en su desarrollo académico.

El trabajo ha presentado información muy importante sobre las diferencias académicas entre los sectores público y privado, sin embargo, se recomienda

interpretar con cautela debido a la naturaleza secundaria de la fuente; esta no permite controlar variables como el contexto familiar, el nivel socioeconómico o las condiciones en la que operan los centros educativos en ambos sectores.

5. Conclusiones

El presente estudio logró comparar los resultados de la primera convocatoria a las pruebas nacionales 2025, donde se destaca un mayor desempeño de los estudiantes del sector privado, ya que dicho sector alcanzó un porcentaje de promoción más alto. De igual forma, los estudiantes de las escuelas privadas sostuvieron mejores puntajes promedios en cada modalidad académica y en cada área del saber.

Se determina que el contexto familiar y socioeconómico puede ser determinante en estas diferencias según la literatura consultada. Es por ello que se recomienda al Estado impulsar políticas gubernamentales que busquen la disminución de la desigualdad social, puesto que los estudiantes que provienen de contextos vulnerables son aquellos que evidencian menos aprendizaje. Del mismo modo, se sugiere al MINERD priorizar el gasto en infraestructura y recursos educativos necesarios como insumos tecnológicos y educación personalizada para fortalecer los aprendizajes en las áreas objeto de pruebas nacionales. Asimismo, elaborar planes de mejora en ambos sectores según los resultados de cada área curricular.

Si bien los datos expuestos siguen tendencias internacionales, se reconoce que la desigualdad cuantitativa entre ambos sectores, evitó que se realizara una comparación más precisa del rendimiento de los estudiantes. Por ello, se recomienda que futuros estudios utilicen muestras más equitativas de los grupos para obtener datos más concretos.

6. Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2021). Educación, ¿la mejor herencia o el mejor negocio?: La segregación educativa en el Perú y los desafíos para la formación ciudadana. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 13(15). <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i15.360>
- Asociación Dominicana de Profesores. (2023, 22 de noviembre). El grave deterioro de la escuela pública dominicana. *Listín Diario*. <https://listindiario.com/la->
- Ayala Valdés, K. V., Ayala Valdés, E., Ulises Adrián, N. V., Paz Rodríguez, C. A., Romero Rodríguez, M. Ángel, Trejo Soto, E. D., & Zaragoza Delgado, P. (2024). Brecha Académica de Escuelas Públicas y Privadas en el Nivel Medio, ¿Mito o Realidad? *Jóvenes en la Ciencia*, 28. <https://doi.org/10.15174/jc.2024.4476>
- Báez, L. G. (2020). Confiabilidad de las pruebas estandarizadas que se aplican en Colombia para medir y

- evaluar la calidad de la educación. *Revista ESPACIOS. Vol. 41 (35)*, 1-16. <https://www.revistaespacios.com/>
- Benítez-Vargas, B. (2023). El Constructivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3, 10(19)*, 65–66. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/10453>
- Cuenca Parra, A. E. (2024). Influencia de la educación pública en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica y media en el Ecuador Un análisis de los resultados alcanzados en el examen *SER ESTUDIANTE* entre los años 2013-2022. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/d939ff61-bea6-4140-ad06-de6efc-3cb8cf>
- Cvetkovic-Vega, A, Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & López, L. E. C. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana, 21(1)*, 179-185. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Dari, N. L., Quiroz, S. S., & Cervini, R. A. (2022). Nivel socioeconómico y brecha entre los logros educativos de los sectores público y privado en Argentina. *PISA 2018. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 32(2)*, 111-124. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb32-335>
- De La Cruz, F. M. Á. (2020). La gestión escolar y la calidad educativa en las instituciones educativas de nivel básico. *Ciencia y Educación, 1(1)*, 44-55. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0101202004>
- Delprato, M. & Antequera, G. (2021). Eficiencia y equidad de las escuelas públicas y privadas en América Latina: Nueva evidencia basada en PISA para el desarrollo. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo, 84*, <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2021.102404>
- Díaz-Pinzón, J. E. (2025). Comparación del desempeño en la prueba Saber 11° 2022 entre colegios públicos y privados de Soacha. *El Ágora USB, 25(1)*, 145–159. <https://doi.org/10.21500/16578031.7926>
- Durán, Ángel L. (2025). Situaciones problemáticas en el sistema educativo de la República Dominicana. *Educación Superior, (39)*, 73–90. <https://doi.org/10.56918/es.2025.i39.pp73-90>
- Durán, Ángel L., Ortiz-Zorrilla, F. E., & Taveras-Espinal, J. R. (2025). Resultados de la educación preuniversitaria según pruebas nacionales del 2024: el caso de República Dominicana. *Educación Superior, (40)*, 11–30. <https://doi.org/10.56918/es.2025.i40.pp11-30>

- Guamán Cuzco, V. C. (2024). Ecuador: Escuelas Públicas y Privadas: Gestión, Docentes y Alumnos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9533-9552. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12103
- Guevara Contreras, S. A. (2020). *La especialización del docente de educación física y su efecto en la evaluación del desempeño académico de los estudiantes de segundo de primaria en modalidad presencial o virtual. Estudio comparativo con datos secundarios obtenidos entre 2017 y 2020*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12440>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *ORDENANZA No. 1-2016*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2025). Resultados en Pruebas Nacionales Nivel Secundario. 1ra Convocatoria 2025. *Tablero de Información: indicadores Educativos*. <https://siie.minerd.gob.do/tableros-de-informacion>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2025). *Resultados de la Primera Convocatoria a las Pruebas Nacionales 2025 Informe Nacional*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/>
- Moreno Treviño, J. O., & Cortez Soto, S. N. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista de economía*, 37(95), 73-106. <https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148>
- Moreno Treviño, J. O., & Cortez Soto, S. N. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista De Economía, Facultad De Economía, Universidad Autónoma De Yucatán*, 37(95), 73-106. <https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148>
- Murillo, F. J., Guiral, C., & Graña, R. (2025). Escuelas privadas y segregación por nivel socioeconómico en América Latina. Magis, *Revista Internacional De Investigación En Educación*, 18, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.epsn>
- Ofqual. (2024, 22 de agosto). *Guía de resultados de los GCSE para Inglaterra, verano 2024*. Departamento de Educación. <https://www.gov.uk/government/news/>
- Padilla-Fuentes, G., Rodríguez-Garcés, C., & Espinosa-Valenzuela, D. (2022). Segregación y despoblamiento de la matrícula de escuelas públicas en Chile: un estudio de tendencia entre los años 2003 y 2018. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (17), 189-204. <https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148>

tps://www.redalyc.org/comocitar.
oa?id=689778666014

Pagliarani, S. (2025). Evidence from Latin American Countries in PISA 2022. *International Journal of Educational Development*. <https://doi.org/10.1080/15348431.2025.2501990>

Pedrerros Silva, C. A., González Alonso, F. & Urchaga Litago, J., D. (2023). La familia como escuela de valores, virtudes sociales y derechos desde una visión católica. *Papeles Salmantinos De educación*, 27, 49-74. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.27.49>

Ruvalcaba Gómez, E. A. (2020). Datos abiertos. EUNOMÍA. *Revista En Cultura De La Legalidad*, (18), 327-334. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5280>

Stinson, H. (2022). Impacts of remote learning measures on educational access and quality in Ecuador. *Current Issues in Comparative Education*, 24(2). <https://doi.org/10.52214/cice.v24i2.9513>

Veloso, A. d. L., García Cebrián, L. I., & Marcuello-Servós, C. (2021). Estado y estadística. La importancia de los sistemas oficiales de estadística para las democracias modernas. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 66(243), 55-78. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.243.69278>

Contribución de autoría

Conceptualización: Ángel Luis Durán

Curación de datos: Ángel Luis Durán

Análisis formal: Ángel Luis Durán

Metodología: Ángel Luis Durán

Visualización: Ángel Luis Durán

Redacción – borrador original: Ángel Luis Durán

Redacción – revisión y edición: Ángel Luis Durán

Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED): Una Herramienta Innovadora para la Administración de Contenidos Académicos en Educación Superior Virtual

Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED): An Innovative Tool for the Administration of Academic Content in Virtual Higher Education

Ángela del Carmen Díaz Jáquez

Universidad Abierta para Adultos (UAPA), Posgrado, Santiago, República Dominicana, email: angeladiaz@uapa.edu.do; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1391-1643>

Recibido: 27/4/2026; **Aprobado:** 20/6/2026

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito diseñar e implementar un Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED) en el Centro de Innovación y Gestión Pedagógica (CINGEP) de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). El fin es optimizar la organización, trazabilidad y control de los contenidos utilizados en los espacios virtuales de aprendizaje. El estudio se desarrolló bajo un enfoque aplicado de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i), mediante una metodología mixta que integró técnicas cualitativas y cuantitativas. Se realizó un diagnóstico inicial con 33 gestores académicos, cuyas respues-

Abstract

This research aimed to design and implement a Digital Educational Resource Management System (SGRED) at the Centro de Innovación y Gestión Pedagógica (CINGEP) of the Universidad Abierta para Adultos (UAPA) in order to optimize the organization, traceability, and control of content used in virtual learning environments. The study was conducted under an applied Research, Development and Innovation (RDI) approach using a mixed-methods methodology that integrated qualitative and quantitative techniques. An initial diagnosis was conducted with 33 academic managers, whose responses revealed

tas evidenciaron dificultades asociadas al modelo anterior, como la dispersión de archivos, la ausencia de un sistema de control de versiones y la falta de estandarización en la validación de contenidos. A partir de los hallazgos obtenidos, se diseñó, desarrolló e implementó un prototipo funcional del SGRED con funcionalidades como clasificación por semana, tipo y modalidad, alertas de estado, filtros por plataforma, generación de reportes, seguimiento del estado de los recursos y flujo de validación. Posteriormente, el sistema fue implementado y evaluado mediante un piloto con siete gestores académicos, quienes participaron en la valoración de su usabilidad y pertinencia institucional. Entre los principales hallazgos, se evidenció que el 71.4 % de los participantes consideró que el SGRED resolvió las problemáticas previas y el 85.7 % afirmó que responde a las necesidades de la institución. Se concluye que el SGRED constituye una herramienta eficaz para fortalecer la calidad de la educación virtual, permitiendo un mayor control, colaboración y seguimiento de los recursos educativos.

Palabras clave: SGRED, gestión de contenidos, trazabilidad, recursos educativos digitales, educación virtual.

difficulties in the previous model, such as file dispersion, the lack of a version control system, and the absence of standardized content validation processes. Based on these findings, a functional prototype of the SGRED was designed, developed, and implemented, featuring classification by week, type, and modality; status alerts; platform filters; report generation; resource status tracking; and a validation workflow. Subsequently, the system was implemented and evaluated through a pilot study involving seven academic managers, who assessed its usability and institutional relevance. Among the main findings, 71.4% of the participants stated that the SGRED resolved the previously identified problems, while 85.7% considered it aligned with the institution's needs. It is concluded that the SGRED is an effective tool for enhancing the quality of virtual higher education by improving the control, collaboration, and monitoring of digital educational resources.

Keywords: SGRED, content management, traceability, digital educational resources, virtual education.

Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED): Una Herramienta Innovadora para la Administración de Contenidos Académicos en Educación Superior Virtual © 2026 by Angela del Carmen Díaz Jáquez is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introducción

La transformación digital y el rápido cambio hacia modalidades de educación en línea han generado nuevas exigencias en la gestión de las instituciones de educación superior, evidenciando profundos retos asociados a la brecha digital. Según Salmi (2022), este proceso debe responder no solo a las demandas tecnológicas, sino que es indispensable para el desarrollo sostenible garantizar que la educación sea de calidad, inclusiva y equitativa.

Esto supone una necesaria adaptación de los procesos académicos y administrativos orientados a optimizar el éxito estudiantil; por ejemplo, mediante el uso estratégico de tecnologías digitales, como los grandes datos (big data) y los análisis predictivos, para fortalecer la toma de decisiones, identificar temprano los riesgos y mejorar la calidad de los servicios educativos integrales.

En el caso de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), institución pionera en educación a distancia en la República Dominicana, la modalidad virtual ha cobrado una relevancia cada vez mayor, impulsando la necesidad de fortalecer sus estrategias de gestión académica y los mecanismos de administración de recursos educativos digitales.

Uno de los desafíos más apremiantes dentro de este modelo ha sido el control eficaz de los recursos educativos digitales dispuestos en los Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA), elementos clave en

la mediación pedagógica en línea. A través de una encuesta diagnóstica aplicada a gestores académicos, se evidenció que los procesos de gestión de estos recursos eran llevados a cabo principalmente mediante carpetas compartidas (44.4%) y correos electrónicos (33.3%), mientras que un 22.2% afirmó que no existía un procedimiento claro. Estos datos reflejan una diversidad de medios informales que generan desorganización, dificultad para acceder a versiones anteriores, duplicidad de contenido y ausencia de seguimiento.

El diagnóstico reveló también que el 88.8% de los participantes no tiene claridad total sobre el procedimiento de revisión de recursos, y que solo el 22.2% calificó como eficiente el proceso actual, mientras que el resto lo percibe como poco eficiente o apenas regular. Ante estas evidencias, surge la necesidad de diseñar una solución tecnológica que permita gestionar, validar y monitorear los recursos educativos digitales con eficiencia, transparencia y trazabilidad institucional.

La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cómo mejorar la gestión, el control y la revisión de los recursos educativos digitales utilizados en los espacios virtuales de aprendizaje de la UAPA, que garantiza calidad, trazabilidad y eficiencia en los procesos de seguimiento institucional?

El objetivo general es crear un sistema de gestión de recursos educativos digitales para los espacios virtuales de aprendizaje

de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), que permita mejorar la eficiencia en el registro, seguimiento y validación de dichos recursos. Los objetivos específicos incluyeron: (1) identificar las debilidades del proceso actual de registro y control de recursos educativos digitales en los EVA de la UAPA, (2) diseñar una estructura funcional que permita el registro de recursos por modalidad, escuela, asignatura, tipo y ubicación, (3) integrar al sistema funcionalidades de revisión, aprobación y generación de reportes, y (4) desarrollar el sistema con base en las necesidades institucionales de gestión académica.

2. Revisión de la literatura

Los sistemas de gestión de recursos educativos digitales han evolucionado como respuesta a las crecientes demandas de la educación virtual y la necesidad de organizar, controlar y distribuir contenidos académicos de manera eficiente. Diversos estudios han evidenciado que la implementación de estos sistemas contribuye significativamente a mejorar la calidad educativa y la eficiencia institucional (Bernal et al., 2022; Ramírez Noriega et al., 2024).

En primer lugar, la centralización de recursos se ha establecido como un factor fundamental para la eficiencia organizacional. Investigaciones indican que las instituciones educativas que implementan sistemas centralizados de gestión de contenidos experimentan mejoras en la

productividad del personal académico y en la calidad de los materiales educativos, al facilitar el acceso unificado a los recursos, reducir la duplicidad de esfuerzos y promover la estandarización de procesos (Del Solar et al., 2024).

La gestión eficiente de recursos educativos digitales también puede analizarse desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, ya que las instituciones de educación superior requieren mecanismos que permitan almacenar, compartir, recuperar y reutilizar información de manera organizada. En este sentido, la gestión del conocimiento favorece la colaboración entre los actores institucionales, la preservación de la información y la mejora continua de los procesos académicos (Fullwood et al., 2013).

La trazabilidad constituye otro elemento esencial en los sistemas de gestión educativa. La capacidad de rastrear el ciclo de vida completo de los recursos educativos, desde su creación hasta su utilización final, permite mantener control sobre la calidad, actualización y pertinencia de los materiales. Esta funcionalidad resulta especialmente relevante en la educación superior, donde la obsolescencia de contenidos puede impactar significativamente la calidad formativa (Santos-Hermosa & Abadal, 2022).

El control de versiones emerge como una funcionalidad crítica, especialmente en entornos colaborativos donde múltiples usuarios pueden modificar o actualizar recursos. Los sistemas eficaces imple-

mentan mecanismos que permiten mantener historiales de cambios, facilitar la recuperación de versiones anteriores y gestionar conflictos entre modificaciones simultáneas (Bernal et al., 2022).

La adecuada gestión de recursos educativos digitales favorece no solo su organización y disponibilidad, sino también su reutilización, actualización y sostenibilidad a largo plazo. De acuerdo con la UNESCO (2022), estos aspectos son esenciales para fortalecer los ecosistemas digitales de aprendizaje y promover procesos de innovación educativa sustentados en el acceso eficiente a contenidos de calidad.

Por otra parte, la usabilidad y la experiencia del usuario representan factores determinantes en la adopción exitosa de sistemas de gestión educativa. La literatura señala que las interfaces intuitivas, los flujos de trabajo claros y la facilidad de navegación influyen directamente en la aceptación y uso sostenido de estas herramientas por parte del personal académico (Chiu et al., 2021).

Asimismo, los estándares de interoperabilidad, como SCORM (Sharable Content Object Reference Model) y LOM (Learning Object Metadata), han ganado relevancia en el diseño de sistemas de gestión educativa, ya que facilitan la compatibilidad entre diferentes plataformas y permiten la reutilización de contenidos y su integración con sistemas de gestión del aprendizaje (López, 2021). La evaluación de sistemas de gestión

educativa requiere enfoques metodológicos que integren dimensiones técnicas, pedagógicas e institucionales. En este sentido, los estudios recomiendan el uso de metodologías mixtas que combinen análisis cuantitativos de usabilidad con evaluaciones cualitativas del impacto en los procesos académicos (Del Solar et al., 2024).

Finalmente, la sostenibilidad y escalabilidad constituyen consideraciones estratégicas fundamentales en el diseño de estos sistemas. Las soluciones más efectivas se basan en arquitecturas modulares que permiten su crecimiento progresivo, la integración con otros sistemas institucionales y la adaptación a cambios en las necesidades organizacionales (CEPAL, 2022).

3. Métodos

Esta investigación se fundamenta en el enfoque de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i), que permite abordar de manera integral la problemática de gestión de recursos educativos digitales en la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA). Este enfoque se divide en tres fases principales: Investigación, Desarrollo e Innovación, cada una con objetivos específicos orientados a mejorar la administración de contenidos digitales en el CINGEP.

En la fase de Investigación, se realizó un diagnóstico profundo de las necesidades y dificultades que enfrentan los gestores

virtuales de la UAPA en los procesos de creación, organización y actualización de recursos educativos digitales. La investigación cualitativa se empleó para obtener una comprensión detallada de las experiencias de los gestores, utilizando entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participativa.

La fase de Desarrollo incluyó la planificación y construcción de una plataforma que centralice las herramientas de gestión de contenidos, permitiendo una mayor eficiencia y estandarización en los procesos. Se realizó una implementación inicial del sistema con un grupo piloto de gestores de la UAPA para evaluar su funcionalidad y recolectar retroalimentación.

La fase de Innovación consistió en la introducción de mejoras al sistema basadas en los resultados de la implementación piloto y las necesidades anticipadas de la educación digital. Se realizaron ajustes al SGRED para adaptarlo a futuros desafíos, permitiendo que sea una solución escalable y aplicable a otros contextos educativos.

La naturaleza del presente estudio requirió una aproximación metodológica mixta, integrando tanto técnicas cualitativas como cuantitativas para proporcionar una visión comprensiva y holística de los desafíos en la gestión de recursos educativos digitales y la efectividad de las soluciones implementadas.

El enfoque cualitativo se empleó en la fase de diagnóstico a través de entrevistas

semiestructuradas, grupos focales y análisis de contenido para captar las vivencias y opiniones de los participantes. El enfoque cuantitativo se utilizó en la etapa de evaluación de la efectividad y usabilidad del sistema tras su implementación, empleando encuestas estructuradas, pruebas de usabilidad y análisis de datos generados por el sistema. Los instrumentos de recolección de datos fueron sometidos a un proceso de revisión, corrección y validación por juicio de experta.

La validación fue realizada por una Doctora en Tecnología Educativa, quien evaluó la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con los objetivos de la investigación, realizando las observaciones y ajustes necesarios antes de su aplicación. Este proceso contribuyó a garantizar la calidad metodológica de los instrumentos utilizados y la confiabilidad de la información recopilada.

3.1. Descripción técnica del Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED)

El Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED) fue desarrollado como una aplicación web bajo una arquitectura cliente-servidor, en la que PHP gestiona la lógica de negocio y MySQL administra el almacenamiento y la recuperación de la información. Su diseño responde a los requerimientos identificados durante la fase diagnóstica y tiene como propósito centralizar la gestión de los recursos educativos digi-

tales utilizados en los espacios virtuales de aprendizaje de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

El sistema está conformado por módulos funcionales que permiten el registro y organización de los recursos educativos digitales, su clasificación por modalidad, asignatura, semana y tipo de recurso, la consulta mediante filtros de búsqueda, el seguimiento del estado de los recursos y la generación de reportes para apoyar la gestión académica y facilitar el control de los procesos.

El flujo de validación inicia con el registro del recurso por parte del gestor académico. Posteriormente, el recurso es enviado al proceso de revisión, donde puede ser aprobado o devuelto para la realización de las correcciones correspondientes. Cada cambio de estado queda registrado en el sistema, permitiendo mantener la trazabilidad del recurso durante todo su proceso de gestión.

El SGRED incorpora diferentes roles de usuario, entre ellos gestores académicos, revisores y administradores, cada uno con permisos específicos de acuerdo con las funciones que desempeña dentro del proceso de gestión de recursos educativos digitales. Esta estructura facilita la distribución de responsabilidades, el seguimiento de las actividades y el control de las operaciones realizadas.

En materia de seguridad, el sistema implementa mecanismos de autenticación mediante credenciales de acceso y control

de permisos basado en roles y garantiza que únicamente los usuarios autorizados puedan acceder y gestionar la información de acuerdo con sus responsabilidades dentro del sistema.

En cuanto a la interoperabilidad, el SGRED fue diseñado para integrarse con los procesos institucionales de gestión de recursos educativos digitales del CINGEP, facilitando la organización, consulta y seguimiento de la información utilizada en los espacios virtuales de aprendizaje. Su estructura modular favorece futuras ampliaciones e integraciones con otras plataformas o sistemas institucionales, de acuerdo con las necesidades de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

3.2. Población y muestra

La población de este estudio estuvo conformada por 33 gestores académicos y virtuales vinculados a los procesos de gestión de recursos educativos digitales del Centro de Innovación y Gestión Pedagógica (CINGEP) de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Estos profesionales poseen formación en áreas como diseño instruccional, pedagogía y tecnología educativa, y tienen la responsabilidad directa de gestionar, revisar y dar seguimiento a los contenidos educativos digitales utilizados en los espacios virtuales de aprendizaje de la institución. La totalidad de la población ($n = 33$) participó en la fase diagnóstica de la investigación mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

Posteriormente, para la implementación piloto y la evaluación de la funcionalidad, usabilidad y pertinencia del Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED), se trabajó con un grupo de siete gestores académicos seleccionados por su participación directa en los procesos de revisión y validación de recursos educativos digitales. En consecuencia, los resultados porcentuales presentados en la fase de evaluación del sistema corresponden a este grupo piloto ($n = 7$).

Debido al tamaño manejable de la población, en la fase diagnóstica se trabajó con la totalidad de sus integrantes ($n = 33$), lo que permitió obtener una visión integral de las necesidades, experiencias y valoraciones de los gestores involucrados en los procesos de gestión de recursos educativos digitales, fortaleciendo la validez interna del estudio. Esta decisión permitió obtener una visión integral de las necesidades, experiencias y valoraciones de los gestores involucrados en los procesos de gestión de recursos educativos digitales, fortaleciendo la validez interna del estudio.

La investigación se desarrolló en tres fases. En la primera se realizó un diagnóstico institucional para identificar las principales problemáticas asociadas a la gestión de recursos educativos digitales, así como las necesidades y expectativas de los usuarios. En la segunda fase se diseñó y desarrolló el Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED) a partir de los requerimientos identificados

durante el diagnóstico. Finalmente, se llevó a cabo una implementación piloto con gestores pertenecientes al CINGEP, seguida de una evaluación orientada a valorar la funcionalidad, usabilidad, trazabilidad y pertinencia institucional de la solución tecnológica desarrollada.

El estudio se realizó en la sede de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), específicamente en el Centro de Innovación y Gestión Pedagógica (CINGEP), ubicado en Santiago de los Caballeros, República Dominicana, durante el período comprendido entre 2023 y 2024.

4. Resultados

El diagnóstico inicial reveló deficiencias significativas en el modelo anterior de gestión de recursos educativos digitales. Los gestores utilizaban principalmente carpetas compartidas (44.4%) y correos electrónicos (33.3%) para la administración de recursos, mientras que un 22.2% reportó la inexistencia de procedimientos claros. Asimismo, el 88.8% de los participantes manifestó no tener claridad total sobre los procesos de revisión, y únicamente el 22.2% calificó como eficiente el sistema existente. Entre las principales debilidades identificadas se encontraron la falta de criterios estandarizados (44.4%) y la ausencia de seguimiento sistemático (44.4%).

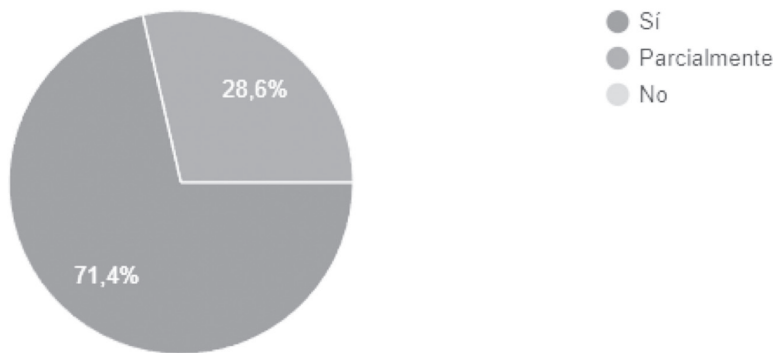
Como respuesta a estas deficiencias, se desarrolló el SGRED con funcionalidades específicas, entre las que se incluyen

un módulo de registro estructurado, clasificación de recursos por diferentes criterios, control de versiones, flujo de validación, generación de reportes y herramientas de búsqueda avanzada.

En relación con la resolución de problemáticas previas, como se muestra en la

figura 1, el 71.4% de los participantes indicó que el sistema resolvió las dificultades del modelo anterior, mientras que el 28.6% consideró que la solución fue parcial.

Figura 1. Opinión de los gestores sobre si el SGRED resolvió las problemáticas del modelo anterior.

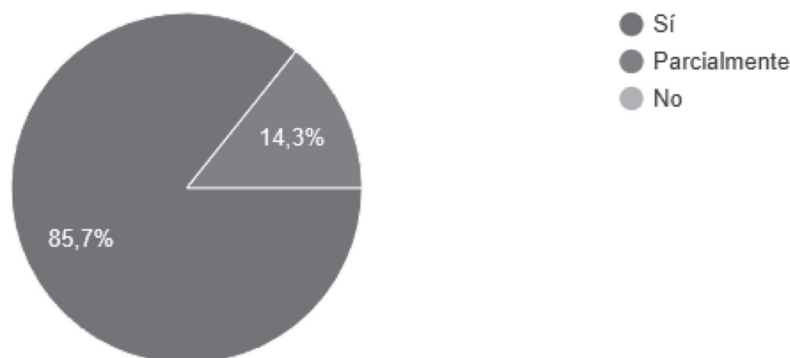


Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los participantes del estudio (2025).

Este resultado evidencia una percepción favorable respecto a la capacidad del sistema para resolver las dificultades identificadas durante el diagnóstico inicial, particularmente aquellas relacionadas con la dispersión de archivos, la ausencia de seguimiento sistemático y la falta de control sobre las versiones de los recursos educativos digitales.

Respecto a la claridad funcional del sistema, en la Figura 2 se observa que el 85.7% de los usuarios percibe como claro el registro de recursos por modalidad, asignatura y tipo, mientras que el 14.3% lo considera parcialmente claro

Figura 2. Claridad del sistema para registrar recursos por modalidad, asignatura y tipo.

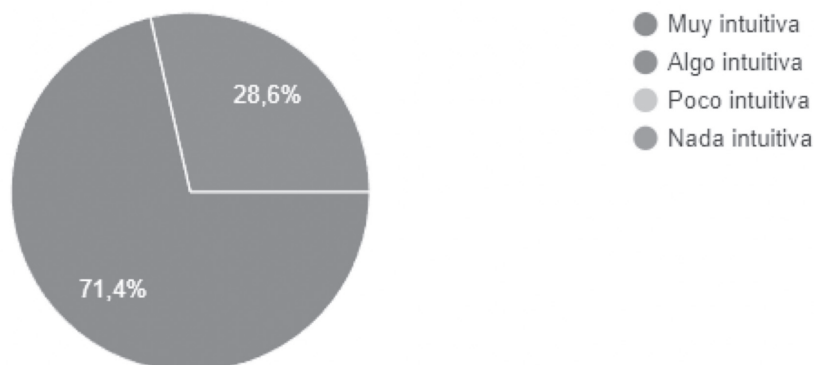


Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los participantes del estudio (2025).

La valoración positiva de esta funcionalidad sugiere que la estructura de clasificación implementada facilita la organización y recuperación de recursos, contribuyendo a la estandarización de los procesos de gestión académica.

En cuanto a la usabilidad, la Figura 3 muestra que el 71,4% de los participantes calificó la interfaz como muy intuitiva y el 28,6% como algo intuitiva, sin registrarse valoraciones negativas.

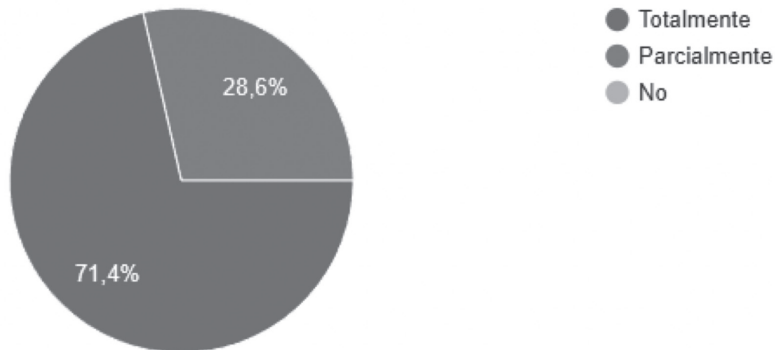
Figura 3. Nivel de comprensión e intuición de la interfaz del SGRED.



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los participantes del estudio (2025).

La ausencia de valoraciones negativas indica que la interfaz fue diseñada de forma comprensible para los usuarios finales, favoreciendo la adopción del sistema y reduciendo posibles barreras tecnológicas durante su utilización.

En términos de trazabilidad, como se evidencia en la Figura 4, el 71,4% de los usuarios afirmó que el sistema facilita totalmente el seguimiento de los recursos, mientras que el 28,6% lo considera parcialmente efectivo.

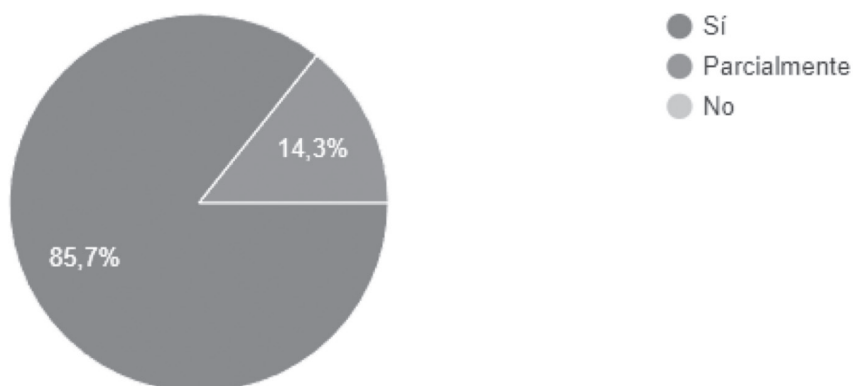
Figura 4. Percepción sobre la trazabilidad y seguimiento que facilita el sistema

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los participantes del estudio (2025).

La valoración favorable obtenida en esta dimensión confirma que el SGRED aporta mecanismos efectivos para el seguimiento y control de los recursos educativos digitales. Esta funcionalidad representa una mejora significativa respecto al modelo anterior, ya que permite conocer el estado de los recursos, identificar procesos pendientes y fortalecer la trans-

parencia en las actividades de revisión y validación de contenidos académicos.

Por otro lado, la Figura 5 indica que el 85,7% de los participantes considera que el SGRED responde a las necesidades institucionales, mientras que el 14,3% lo percibe como parcialmente adecuado.

Figura 5. Opinión sobre si el SGRED responde a las necesidades institucionales de la UAPA.

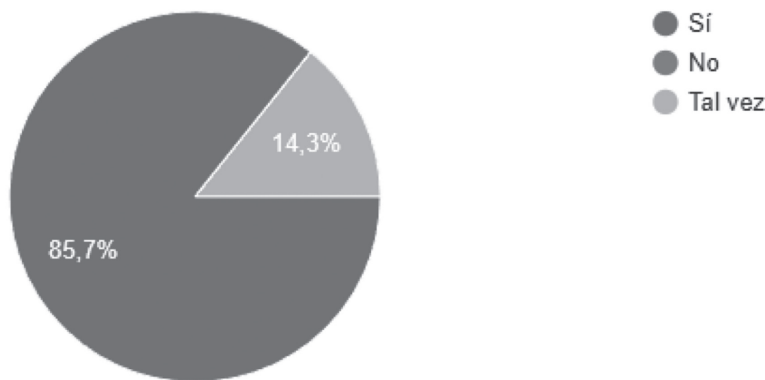
Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los participantes del estudio (2025)

Los resultados evidencian una adecuada correspondencia entre las necesidades identificadas durante el diagnóstico inicial y las funcionalidades incorporadas en el sistema desarrollado. La percepción positiva de los participantes indica que la solución tecnológica responde a requerimientos reales de la institución, contribuyendo al fortalecimiento de los

procesos de gestión académica y al mejoramiento de la calidad de los recursos educativos digitales.

Asimismo, en la Figura 6 se presenta que el 85.7% de los usuarios recomendaría la implementación del sistema en otras áreas de la institución, mientras que el 14.3% expresó una posible recomendación.

Figura 6. Recomendación del SGRED para otras áreas de la institución.



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los participantes del estudio (2025).

La disposición de los participantes a recomendar la implementación del SGRED en otras áreas institucionales constituye un indicador de aceptación y satisfacción con la herramienta desarrollada. Este resultado sugiere que el sistema posee potencial de escalabilidad y adaptación a diferentes procesos académicos y favorece la consolidación de una cultura institucional orientada a la gestión eficiente de recursos educativos digitales.

bilidad para visualizar el estado de los recursos, la organización de los contenidos, la centralización de la información y la claridad en los procesos de revisión. Durante la fase de diagnóstico se evidenció la necesidad de incorporar recursos complementarios, tales como materiales actualizados, tutoriales prácticos y enlaces de apoyo, lo que pone de manifiesto oportunidades de mejora en la funcionalidad del sistema.

En relación con los hallazgos cualitativos, los usuarios destacaron como principales fortalezas del sistema la accesi-

En conjunto, los resultados cuantitativos y cualitativos evidencian que la implementación del SGRED contribuyó a

mejorar los procesos de organización, seguimiento y control de los recursos educativos digitales. Los hallazgos muestran una percepción favorable de los usuarios respecto a la funcionalidad, usabilidad, trazabilidad y pertinencia institucional del sistema, lo que respalda su potencial como herramienta de apoyo para la ges-

tión académica en entornos de educación superior virtual.

Con el propósito de ilustrar las funcionalidades desarrolladas, las Figuras 7 y 8 presentan algunas de las principales interfaces del SGRED utilizadas para el registro, organización, validación y seguimiento de recursos educativos digitales.

Figura 7. Interfaz de registro estructurado de recursos educativos digitales en el SGRED.

Registrar Recurso

Gestor
Angela Díaz - Gestor

Fecha De Creación
dd/mm/aaaa

Asignatura
Seleccione una opción

Modalidad
Seleccione una opción

Creado en:
Seleccione una opción

Ubicación del Recurso
Seleccione una opción

Tipo de Recurso
Seleccione una opción

Nombre Del Recurso
Nombre del recurso

Url Resource
Url Resource

Aceptar

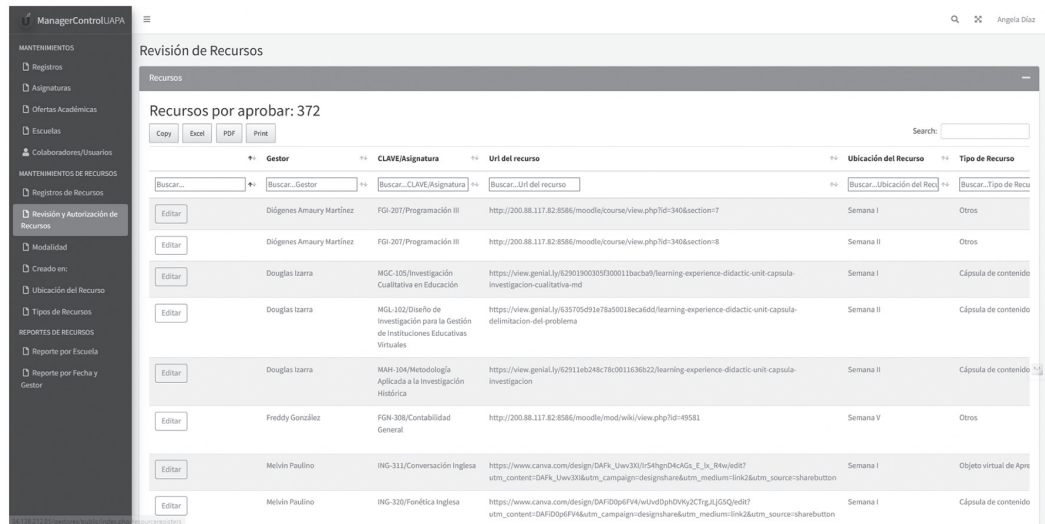
© 2023 Copyright: TVA UAPA

Fuente: Elaboración propia (2025). Captura de pantalla del Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED), desarrollada en el marco de la presente investigación. Las imágenes corresponden a datos institucionales utilizados durante el desarrollo y validación del sistema.

La siguiente imagen muestra la interfaz del sistema para la gestión, validación y consulta de recursos, evidenciando la

integración de funcionalidades como filtros dinámicos, reportes automatizados y control de estados.

Figura 8. Interfaz de gestión, validación y seguimiento de recursos educativos digitales.



Fuente: Elaboración propia (2025). Captura de pantalla del Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED), desarrollada en el marco de la presente investigación. Las imágenes corresponden a datos institucionales utilizados durante el desarrollo y validación del sistema.

4.1. Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos evidencian el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación, confirmando la efectividad del SGRED como herramienta para la gestión de recursos educativos digitales. En este sentido, la mejora significativa en los procesos de organización, control y seguimiento de recursos educativos digitales, pasando de un 22.2% de valoración positiva en el modelo anterior a un 71.4% tras la implementación del sistema, coincide con lo planteado por Navarro et al. (2024), quienes destacan que la implementación de plataformas

tecnológicas integrales facilita una administración académica más eficiente y resuelve problemas significativos en la gestión de la información.

Asimismo, la claridad funcional del sistema, valorada positivamente por el 85.7% de los usuarios, se alinea con los planteamientos de Del Solar et al. (2024), quienes señalan que la organización estructurada de los recursos digitales favorece la eficiencia en los entornos virtuales de aprendizaje. La alta valoración de la usabilidad, donde el 100% de los usuarios consideró la interfaz entre algo y muy intuitiva, respalda lo expuesto por

Chiu et al. (2021), quienes sostienen que la experiencia del usuario es un factor determinante en la adopción de tecnologías educativas. Estos resultados sugieren que la aceptación del sistema no depende únicamente de sus funcionalidades técnicas, sino también de la capacidad de los usuarios para comprender y utilizar la herramienta de forma eficiente. En este sentido, la usabilidad se convierte en un elemento estratégico para garantizar la sostenibilidad de las iniciativas de transformación digital en instituciones de educación superior.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Benavides et al. (2020), quienes sostienen que los procesos de transformación digital en las instituciones de educación superior requieren herramientas tecnológicas capaces de integrarse de manera efectiva a los procesos académicos y administrativos, favoreciendo la eficiencia organizacional y la gestión estratégica de la información.

En relación con las funcionalidades de trazabilidad y seguimiento, los resultados obtenidos confirman la importancia de estos elementos en la gestión de recursos educativos digitales, tal como lo plantean Santos-Hermosa y Abadal (2022), quienes destacan que el control del ciclo de vida de los contenidos garantiza su calidad, actualización y pertinencia en contextos educativos. La incorporación de mecanismos de trazabilidad representa uno de los principales aportes del SGRED, ya que permite documentar el ciclo de vida de los recursos edu-

cativos digitales y fortalecer los procesos de control institucional. Esta capacidad resulta especialmente relevante en entornos virtuales donde la actualización permanente de los contenidos constituye un requisito esencial para garantizar la calidad educativa.

Por otro lado, la alta aceptación del sistema a nivel institucional (85.7%) y su recomendación para expansión evidencian su potencial de escalabilidad, lo cual coincide con Ramírez Noriega et al. (2024), quienes destacan que los sistemas de gestión educativa deben responder no solo a necesidades operativas, sino también a criterios de sostenibilidad e integración institucional. La disposición de los usuarios a recomendar la implementación del sistema en otras áreas de la institución constituye un indicador de aceptación organizacional que trasciende la valoración individual de la herramienta. Este hallazgo sugiere que el modelo desarrollado posee condiciones favorables para su escalabilidad y adaptación a otros procesos académicos y administrativos.

Desde la perspectiva de la transformación digital institucional, la aceptación obtenida por el SGRED refleja la importancia de desarrollar soluciones tecnológicas alineadas con las necesidades reales de los usuarios y con los objetivos estratégicos de las organizaciones educativas (Bond et al., 2018).

A pesar de los resultados favorables obtenidos, el estudio presenta algunas limi-

taciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la implementación y evaluación del sistema se realizó en un contexto institucional específico, lo que puede limitar la generalización de los hallazgos a otros entornos educativos. Asimismo, la valoración de la herramienta se centró principalmente en la percepción de los usuarios respecto a su funcionalidad y utilidad, por lo que futuras investigaciones podrían incorporar indicadores objetivos relacionados con la eficiencia operativa, los tiempos de gestión y el impacto en la calidad de los recursos educativos digitales. De igual manera, la efectividad de este tipo de sistemas depende también de factores organizacionales, tales como la capacitación continua de los usuarios, la actualización permanente de los recursos y el compromiso institucional con los procesos de transformación digital.

En términos de aportes, esta investigación contribuye a la validación de un modelo de gestión de recursos educativos digitales adaptado al contexto de la educación superior virtual lo cual evidencia la efectividad de la metodología I+D+i para el desarrollo de soluciones tecnológicas educativas. Asimismo, aporta evidencia empírica sobre la importancia de la centralización, la trazabilidad y la usabilidad como factores clave en la implementación de sistemas de gestión educativa. De igual manera, la investigación aporta evidencia sobre la importancia de integrar procesos de gestión, seguimiento y control dentro de una misma plataforma tecnológica, favoreciendo la centralización de la información y la

toma de decisiones basada en datos. Este aspecto resulta especialmente relevante para instituciones que desarrollan programas educativos en modalidad virtual o a distancia.

Finalmente, los resultados obtenidos abren nuevas líneas de investigación orientadas a evaluar el impacto del SGRED en indicadores de calidad académica, eficiencia operativa y gestión del conocimiento institucional. Resulta pertinente explorar su integración con otros sistemas institucionales, así como analizar su aplicación en diferentes contextos educativos para determinar su nivel de adaptabilidad y sostenibilidad a largo plazo.

5. Conclusiones

La investigación permite concluir que el Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED) constituye una alternativa viable para fortalecer los procesos de gestión de contenidos educativos en contextos de educación superior virtual. Los resultados obtenidos indican que el sistema contribuyó a la solución de las problemáticas identificadas durante el diagnóstico inicial, relacionadas principalmente con la dispersión de archivos, la falta de seguimiento sistemático y la ausencia de mecanismos estandarizados para la gestión de recursos educativos digitales. Asimismo, la valoración positiva de los participantes respecto a la utilidad y pertinencia institucional del sistema evidencia su potencial para apoyar los

procesos académicos desarrollados en entornos virtuales.

Los hallazgos obtenidos permiten afirmar que la centralización de recursos, el control de versiones y la trazabilidad sistemática constituyen elementos fundamentales para mejorar la eficiencia en la gestión de contenidos educativos digitales. De igual manera, la valoración favorable de la usabilidad del sistema sugiere que el diseño centrado en el usuario favorece la adopción de herramientas tecnológicas y facilita su integración en los procesos institucionales.

La aplicación de la metodología de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) con enfoque mixto resultó adecuada para abordar una problemática de gestión educativa desde una perspectiva integral, lo que permite articular el diagnóstico de necesidades, el desarrollo tecnológico y la evaluación de la solución propuesta. Asimismo, la participación activa de los usuarios durante las distintas fases del proyecto contribuyó a garantizar la pertinencia de las funcionalidades incorporadas y a fortalecer la aceptación del sistema.

Entre los principales aportes de esta investigación se encuentran el diseño, desarrollo e implementación de un sistema de gestión de recursos educativos digitales adaptado al contexto de la educación superior virtual, así como la generación de evidencia sobre la importancia de integrar procesos de organización, seguimiento, validación y control dentro de

una misma plataforma tecnológica. Del mismo modo, el estudio aporta elementos que pueden servir de referencia para futuras iniciativas de transformación digital orientadas al fortalecimiento de la gestión académica institucional.

Las implicaciones prácticas de los resultados sugieren que las instituciones de educación superior que operan en modalidades virtuales o a distancia pueden beneficiarse de la implementación de sistemas centralizados que incorporen funcionalidades de trazabilidad, control de versiones y generación de reportes. La aceptación obtenida por el SGRED y su recomendación para otros contextos institucionales evidencian su potencial de escalabilidad y adaptación a diferentes necesidades organizacionales.

Si bien los resultados obtenidos evidencian una valoración favorable del sistema por parte de los usuarios participantes, estos deben interpretarse considerando el contexto específico en el que se desarrolló la implementación. En este sentido, el alcance del estudio estuvo limitado a una unidad institucional particular y a la evaluación de una experiencia piloto, por lo que futuras investigaciones podrían ampliar la aplicación del sistema a otros escenarios educativos e incorporar indicadores objetivos relacionados con la eficiencia operativa, la calidad de los recursos educativos digitales y su impacto en los procesos académicos.

Finalmente, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que permitan

evaluar el comportamiento del sistema a largo plazo, analizar su integración con otras plataformas institucionales y explorar su influencia en la gestión del conocimiento, la calidad académica y la experiencia de los usuarios. Estas líneas de investigación contribuirán a profundizar la comprensión sobre el papel de los sistemas de gestión educativa en los procesos de transformación digital de la educación superior.

6. Referencias bibliográficas

- Benavides, L. M. C., Arias, J. A. V., Arango, J. C. H., Branch, J. W., & Burgos, D. (2020). Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. *Sensors*, 20(11), 3291. <https://doi.org/10.3390/s20113291>
- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
- CEPAL. (2022). *Transformación digital en América Latina y el Caribe: Avances y desafíos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*.
- Chiu, T. K. F., Lin, T. J., & Lonka, K. (2021). Motivating online learning: The challenges of COVID-19 and beyond. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 187–190. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00566-w>
- Del Solar, J. G., Castillo, E. M. O., & Miñano, L. M. B. (2024). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de la Educación*, 8(33), 969-991. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.777>
- Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 123–136. <https://doi.org/10.1108/13673271311300831>
- López P., R. (2021). Interoperabilidad de objetos de aprendizaje en la plataforma Canvas, utilizando SCORM y el estándar IEEE 1484.12.1. *I+D Tecnológico*, 17(1), 140–148. <https://doi.org/10.33412/idt.v17.1.3027>
- Navarro Pino, D., Beleño Caselles, K., Suárez Arias, G. Z., & Ortega Carrascal, J. E. (2024). Plataforma Web Para Cumplir Normativas Del Sistema Educativo Colombiano En La Administración Académica De Establecimientos Oficiales En Aguachica - Cesar. *Mundo FESC*, 14(30), 150–164. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1722>
- Ramírez Noriega, J., López Gaxiola, A. A., & Ibarra Jaimes, J. (2024). *Sistema*

de gestión de recursos educativos abiertos en instituciones de educación superior. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/379369984>

Salmi, J. (2022). *Equidad, inclusión y pluralismo en la educación superior. Documento encargado para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior 18-20 de mayo de 2022.* UNESCO.

Santos-Hermosa, G., & Abadal, E. (2022). *Recursos educativos abiertos: Una pieza fundamental para afrontar los actuales retos de la educación superior.* Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/03/9788419023704.pdf>

UNESCO. (2022). *Key Policy Issues in Open Educational Resources.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386083>

Declaraciones

Ética de la investigación. La investigación se desarrolló respetando los principios éticos aplicables a la investigación en educación superior. La participación de los colaboradores fue voluntaria y la información recopilada se utilizó exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Autorización institucional. El desarrollo del Sistema de Gestión de Recursos Educativos Digitales (SGRED) se realizó como parte del proyecto de investigación correspondiente a la tesis de maestría de

la autora en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). La institución autorizó el desarrollo del sistema y la utilización de sus resultados e interfaces con fines de investigación y publicación científica.

Conflicto de intereses. La autora declara no presentar conflictos de intereses relacionados con la presente investigación.

Uso de inteligencia artificial. Durante la preparación del manuscrito se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa como apoyo para la revisión de estilo y la mejora de la redacción. La autora revisó, validó y asume la responsabilidad íntegra del contenido científico del manuscrito.

Contribución de autoría (Taxonomía CRediT)

1. Conceptualización: Angela del Carmen Díaz Jáquez.
2. Curación de datos: Angela del Carmen Díaz Jáquez.
3. Análisis formal: Angela del Carmen Díaz Jáquez.
4. Adquisición de fondos: No aplica.
5. Investigación: Angela del Carmen Díaz Jáquez.
6. Metodología: Angela del Carmen Díaz Jáquez.
7. Administración del proyecto: Angela del Carmen Díaz Jáquez.
8. Recursos: Universidad Abierta para Adultos (UAPA), Centro de Innovación y Gestión Pedagógica (CINGEP).
9. Software: Angela del Carmen Díaz Jáquez.

10. Supervisión: Dra. Reyna Hiraldo Trejo
11. Validación: Angela del Carmen Díaz Jáquez.
12. Visualización: Angela del Carmen Díaz Jáquez.
13. Redacción – borrador original: Angela del Carmen Díaz Jáquez.
14. Redacción – revisión y edición: Angela del Carmen Díaz Jáquez.

Nivel de implementación de políticas de inclusión educativa por parte de la gerencia educativa y docente

Implementation level of inclusive education policies by educational management

Pedro Bonilla Martínez¹, Claudia De Barros Camargo²

¹Universidad Internacional Iberoamericana1 UNIB Puerto Rico, Facultad de Educación, Departamento de Posgrado, Ciudad de Arecibo, Puerto Rico, bonillamartinezpdro3@mail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0277-8296>

²Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED, Facultad de Educación, Departamento de Posgrado, Madrid, España. E-mail: claudia.barros@edu.uned.es; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2286-8674>

Autor para correspondencia: Pedro Bonilla Martínez, bonillamartinezpdro3@mail.com

Recibido: 27/4/2026; **Aprobado:** 20/6/2026

Resumen

Este estudio evaluó el nivel de implementación de políticas inclusivas por parte de la gerencia educativa y docente en los niveles primario y secundario, para la propuesta de programa de formación en el sistema educativo Dominicano. Bajo un enfoque cuantitativo y diseño no experimental-descriptivo, se aplicó un censo a la población total disponible de los centros seleccionados, conformada por 10 directores, 50 docentes, 20 coordinadores docentes, 10 orientadores y 10 psicólogos. El instrumento consistió en un cuestionario de escala likert estructurado en siete dimensiones (gerencia educativa,

Abstract

This study evaluated the level of implementation of inclusive policies by educational management and teachers at the primary and secondary levels, in order to inform a proposed training program within the Dominican education system. Using a quantitative approach and a non-experimental, descriptive design, a census was administered to the entire population of the selected schools, comprised of 10 principals, 50 teachers, 20 teacher coordinators, 10 counselors, and 10 psychologists. The instrument consisted of a Likert-scale questionnaire structured around seven dimensions

estrategias de inclusión, políticas de inclusión, formación continua, programas de formación, asesoramiento de programas, estrategias de acompañamiento), el cual fue validado por juicio de expertos y procesados estadísticamente mediante análisis de frecuencias en SPSS. Los resultados revelaron una alta prevalencia de valoraciones desfavorables, (categorías asociadas a desacuerdo o inasistencia), destacando debilidades críticas en estrategias aulas específicas de inclusión 65%, política de inclusión 85%, preparación profesional 97%, programas de formación 72%, acompañamiento y seguimiento 85%. A partir de los resultados, surge la necesidad urgente de socializar esta investigación con las entidades encargadas de velar por la calidad educativa e igualdad de oportunidades para todos sin importar la necesidad específica de apoyo educativo. El estudio contribuye a la sensibilización de las autoridades de instituciones, para el cumplimiento efectivo de las normativas vigentes que rigen la filosofía de la educación dominicana.

Palabras clave: análisis estadístico, educación inclusiva, formación de docente activo, gestión educativa, política educativa.

(educational management, inclusion strategies, inclusion policies, continuing education, training programs, program advising, and support strategies), which was validated by expert review and statistically processed using frequency analysis in SPSS. The results revealed a high prevalence of unfavorable assessments (categories associated with disagreement or non-attendance), highlighting critical weaknesses in specific inclusion classroom strategies (65%), inclusion policy (85%), professional development (97%), training programs (72%), and support and follow-up (85%). Based on these results, there is an urgent need to share this research with the entities responsible for ensuring educational quality and equal opportunities for all, regardless of specific educational support needs. This study contributes to raising awareness among institutional authorities regarding the effective implementation of current regulations governing the philosophy of Dominican education.

Keywords: statistical analysis, inclusive education, active teacher training, educational management, educational policy.



1. Introducción

La importancia de esta investigación trasciende la gerencia educativa y docente, puesto que impactó a los educandos y a la comunidad educativa en general con propuesta de mejora de calidad educativa y servicios institucionales basado en las necesidades que se evidenciaron. Se pretende acercarse de esta manera a las realidades que hace referencia, a la inclusión en, todas sus dimensiones del accionar de cada ente del sistema de educación inclusiva, para evaluar el nivel de implementación de políticas de inclusión de la gerencia educativa y docentes para promover propuesta de programa de formación.

Esta investigación se fundamentó en el ámbito de la gerencia educativa y docente e implementación de política de inclusión educativa, enriquecido por un marco teórico enfocado en el área de gerencia, estrategias de inclusión, políticas de inclusión, formación continua, programas de formación, asesoramiento de programas, estrategias de acompañamiento.

La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano; así lo hace constar la Ley General de Educación 66-97 en la República Dominicana, y ordenanza 04- 2025(MINERD, 2025). En vista de esto, las oportunidades para recibir una educación de calidad han ido

incrementando con el paso de los años, gracias a la integración de nuevas reformas educativas.

De la Cruz y Pérez (2020) en la investigación bajo el título necesidades específicas en los estudiantes del centro Nieves Peña Gutiérrez en el periodo escolar 2020, en virtud de los resultados obtenidos, Las siguientes conclusiones: En cuanto al objetivo identificar las diferentes necesidades específicas que presentan los estudiantes del centro educativo Nieves Peña de Gutiérrez, se encontró la presencia de estudiantes con necesidades educativas en el centro educativo. Esta información fue confirmada por el equipo de gestión y los docentes consultados.

Esta investigación tiene como objetivo evaluar el nivel de implementación de la políticas de inclusión educativa de la gerencia educativa y docente para la determinación de formación y fortalecimiento del perfil profesional en inclusión educativa de los gestores y docentes que contribuyan al fortalecimiento del perfil profesional de los gestores y docentes. Busca que los actores que hacen vida en el sistema escolar de la República Dominicana puedan disponer de un material que permita incorporar nuevos conocimientos en ámbito gerencial y docente en cuanto a implementación de políticas de inclusión.

2. Revisión de la literatura

2.1 Gestión educativa

La gestión educativa, desde la perspectiva del MINERD (2014), se concibe como un ejercicio de liderazgo pedagógico y administrativo, donde el equipo directivo es responsable de orientar los procesos institucionales, coordinar trabajo docente y asegurar un clima escolar óptimo que potencie el desarrollo integral de los estudiantes. La gerencia educativa implica la planificación, organización, dirección y control de los recursos y procesos educativos para alcanzar los objetivos y metas establecidos.

La gestión educativa es el proceso a través del cual el directivo guía a la escuela, orientando y conduciendo la labor docente y administrativa y sus relaciones con el medio, a fin de ofrecer un servicio de calidad.

El perfil profesional de competencias del gerente educativo se puede analizar a través de la capacidad para dirigir la escuela en un ambiente y cultura de trabajo en equipo, en la capacidad de intervenir de manera continua y participativa en el ciclo planificar - ejecutar - revisar - actuar. Para lograr un centro educativo de excelencia se requiere de insumos, tales como: alumnos con competencias y conocimientos previos, docentes, plan de estudio y el ambiente institucional determinado por la cultura y el clima organizacional que posee, aceptando la diversidad existente

en la sociedad y fomentando la inclusión en todos sus sentidos. Como resultado alumnos, los desarrollan aprendizajes significativos, pertinentes y contextualizados, transformando insumos en resultados planteados.

2.2 Estrategias de inclusión educativa

Según la ordenanza 05-2024 (MINERD, 2024), son el conjunto de herramientas y técnicas que transforman la teoría de inclusión en culturas, prácticas y políticas funcionales en los actores de los sistemas educativos. Las estrategias de inclusión educativa del sistema educativo dominicano son las aulas específicas para la inclusión, aula de transición a la vida adulta y laboral, escuela de educación especial, aula para sordos, espacios de apoyo y espacio de enriquecimiento. Entre las estrategias más destacada para atender las diferencias individuales en la población que se encuentra en situación de discapacidad se pueden mencionar las aulas específicas para la inclusión educativa AEIE, programa de transición a la vida adulta y laboral PTVA, aula de Sordo, espacio de apoyo para los aprendizajes, espacio de enriquecimiento.

2.3 Política de inclusión educativa

Son todas las normativas vigentes que rigen la filosofía de la educación dominicana en el ámbito de inclusión educativa, las cuales garantizan el acceso y la permanencia de todos los estudiantes, sin importar su condición de discapacidad.

El marco normativo del sistema educativo dominicano parte de la constitución, ley general de educación (66-97), así mismo se complementa con numerosas Ordenanzas y leyes especiales, entre las que se destacan la Ley de niños, niñas y adolescentes (136-03), 04-2018 que norma los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo acorde al currículo, Ordenanza 01-2016 que regula el sistema de evaluación para estudiantes con discapacidad cognitiva, 5-13 de discapacidad para la protección de los derechos, Ordenanza 01-2003 sienta la base para la formalización inicial de educación inclusiva, Ordenanza 03-2013, que modifica la estructura académica y la reciente ordenanza 05-2024, que actualiza normativas de educación especial e inclusiva, 03 2024 que establece el currículo actualizado para el nivel secundario.

La inclusión educativa se concibe como un proceso que señala la necesidad de direccionar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, a través de una mayor participación en el aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2021, p.5).

El derecho a la educación garantiza que a cada persona prueba a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida. “Un enfoque inclusivo de la educación significa que se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos, por tanto, el sistema educativo

dominicano asume la responsabilidad de adecuar los centros para responder a la diversidad del alumnado, garantizando un acceso equitativo y de calidad para todos” (Consejo Nacional de Educación 2024).

2.4 Formación continua

Según García -Peñalvo (2021), este proceso no solo implica la actualización técnica, sino una transformación de la práctica docente para responder a las nuevas demandas de la sociedad digital y la inclusión educativa. (p 45). En tal sentido, la formación continua se entiende como un proceso permanente de adquisición de conocimientos y competencias. Como lo establece el Consejo Nacional de Educación (2024) en la ordenanza 03-2024, “los procesos pedagógicos y de gestión institucional en las aulas deben responder de manera estricta a los lineamientos curriculares vigentes y a los nuevos criterios oficiales de evaluación de aprendizajes”.

2.5 Programa de formación

Según Imbernón (2007), estos programas no deben ser sólo una transmisión de información, sino un proceso de reflexión que mejore la calidad educativa mediante el fortalecimiento de competencias pedagógicas y de gestión de aula. En el contexto nacional, estos programas incluyen planes nacionales y diplomados, evaluación formativa e integración de metodología innovadora.

2.6 Asesoramiento de programa de formación

Según Marcelo y Vaillant (2018) el asesoramiento efectivo busca fortalecer las competencias mediante el acompañamiento y monitoreo, adaptándose a las necesidades institucionales y a los avances de la tecnología. De tal manera el asesoramiento en programas de formación docente busca fortalecer competencias pedagógicas mediante acompañamiento, monitoreo y capacitación continua, adaptándose a nuevas tecnologías y necesidades institucionales. Incluye el diseño de perfiles de egreso, uso de IA, y tutoría a docentes noveles para mejorar la calidad educativa.

Aspectos clave del asesoramiento docente:

Acompañamiento pedagógico: Brinda apoyo, orientación y motivación personalizada en el aula para mejorar las prácticas de enseñanza.

Capacitación técnica: Ofrece herramientas digitales, actualización curricular y estrategias didácticas, incluyendo formación para la atención a la primera infancia.

Diagnóstico y diseño: Identifica necesidades del entorno para establecer objetivos estratégicos que guíen el perfil del egresado.

Programa de Inducción: Acompañamiento a docentes noveles en sus primeros años para asegurar su desarrollo profesional.

Los asesores de formación docente ayudan a los maestros a mejorar su práctica profesional y a adaptarse a los cambios educativos.

2.7 Estrategias de acompañamiento

Según el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2022), este proceso se materializa a través de la Guía Estratégica para el Desarrollo Profesional y la Mejora Continua del desempeño Docente, la cual busca superar el informe fiscalizador tradicional en favor de un modelo cooperativo y de facilitación. Estas estrategias consisten en acciones sistemáticas y colaborativas, como la observación, la retroalimentación y la mentoría, diseñada para potenciar los resultados de aprendizaje mediante la reflexión crítica. Dentro de esta se destacan:

Observación de aula y retroalimentación (Feedback): El acompañante visita el aula para observar la práctica, utilizando instrumentos como fichas de cotejo, seguido de un diálogo reflexivo sobre avances y áreas de mejora.

Diálogo reflexivo (Mentoring/Coaching): Conversaciones estructuradas para que el docente analice sus propias prácticas, identificando fortalezas y desafíos en un ambiente de confianza.

Círculos de interaprendizaje (CIA) y comunidades de aprendizaje: Reuniones periódicas donde los docentes comparten experiencias, analizan casos y estu-

dian nuevas estrategias pedagógicas colectivamente.

Clases Abiertas, Demostrativas o Modeladas: Un docente experimentado (o el coordinador) imparte una clase para mostrar metodologías específicas, sirviendo como ejemplo de buenas prácticas.

Modelos de Acompañamiento:

Colaborativo: El acompañante y docente resuelven problemas en conjunto.

Facilitador: El docente toma la iniciativa y el asesor guía la reflexión.

Acompañamiento en la planificación curricular: Revisión conjunta de la planificación, el diseño de secuencias didácticas y la preparación de materiales.

Tertulias pedagógicas: espacios de lectura y debate sobre literatura pedagógica que permiten fundamentar teóricamente la práctica docente.

Acompañamiento inductivo (mentoría a nuevos docentes): Apoyo específico a docentes de nuevo ingreso para su integración al centro educativo.

3. Métodos

3.1. Población y muestra

Para este estudio se seleccionó la población total de los centros educativos objeto de investigación, debido a que el

tamaño era completamente manejable y permitía un censo completo. Las escuelas para esta investigación corresponden a la Dirección Regional de Educación 14-00 Nagua, en el Distrito Educativo 02 de Cabrera.

Los criterios de inclusión establecidos para la selección de los participantes fueron que el personal estuviera dentro del sistema educativo Dominicano nombrado como docente según lo establecen las normativas y que cumpliera con un año de servicio en funciones relacionada a la enseñanza-aprendizaje según el escalafón docente.

Desde el punto de vista ético, se garantizó la participación voluntaria, el anonimato, la confidencialidad de la información y la aplicación rigurosa del consentimiento informado por parte de todos los involucrados.

Como se detalla en la tabla 1, la población estuvo constituida por profesionales pertenecientes a 10 centros educativos, distribuidos: 10 directores de centros educativos, 10 orientadores, 10 psicólogos, 20 coordinadores docentes, y 50 docentes de aulas del nivel primario y secundario.

A todo este personal se le aplicó un instrumento estructurado bajo una escala de tipo Likert con el fin de recolectar los datos pertinentes, los cuales posteriormente fueron procesados de manera estadística y cruzados para el análisis de los resultados.

Tabla 1: Población Objeto de Estudio.

Perfil Profesional	Frecuencia	Porcentaje (%)
Docentes de aula	50	50
Coordinadores docentes	20	20
Directores de centros	10	10
Orientadores	10	10
Psicólogos	10	10

Nota. Población conformada por el personal de 10 centros educativos del nivel primario y secundario. Elaboración propia.

La tabla 1 indica que el 50% de la muestra total representa el eslabón directo de la ejecución curricular. Asimismo, la integración equitativa de los equipos de gestión y de apoyo psicopedagógico (directores, coordinadores, orientadores y psicólogos) que en conjunto suman el 50% restante), lo que permite tener una visión holística y multifocal del fenómeno.

3.2 Diseño de investigación

En este estudio se utilizó. El diseño no experimental el mismo se apoyó en la observación directa, durante la obtención de respuestas, de la población estudiada para luego ser analizada. También se implementará el método deductivo, puesto que partirá de lo general a lo particular, en donde se presentarán las conclusiones.

El enfoque de investigación en el que se enmarca este estudio fue el cuantitativo, ya que se buscará evaluar la incidencia de la gerencia educativa y docente en la implementación de política de inclusión para la propuesta de programa de

formación. Este estudio se ubicó dentro del tipo de investigación descriptivo. La investigación descriptiva se centra en documentar, las características, comportamiento de las variables del fenómeno estudiado tal como se presentan en su entorno natural, sin establecer comparaciones formales (Torales y Barios, 2023).

3.3 Técnica e instrumento

3.3.1 Encuesta tipo cuestionario escala Likert.

Para la recolección de datos cuantitativos se utilizó la técnica de la encuesta, empleando un instrumento un cuestionario estructurado en escala de tipo Likert. Este enfoque metodológico permite, de acuerdo con Sánchez, Sánchez y Hernández-Olbvera (2024), capturar de forma sistemática las opiniones y posturas individuales de los participantes para transformarlas en datos métricos y cuantificables, garantizando un análisis estadístico descriptivo y riguroso del fenómeno estudiado.

El instrumento diseñado consta de un total de siete ítems, organizados en función de las variables de investigación. Las dimensiones gerencia educativa, estrategias de inclusión educativa, política de inclusión educativa, formación continua, asesoramiento de programas de formación, estrategias de acompañamiento.

Cada uno de los reactivos se evaluó mediante una escala de medición ordinal de cinco puntos codificada de la siguiente manera: (1) totalmente de acuerdo, (2) en desacuerdo, (3) indiferente, (4) de acuerdo, (5) totalmente de acuerdo.

3.4 Validación de los instrumentos

Para garantizar la validez del contenido, el instrumento fue sometido a un juicio de expertos en el que participaron 6 especialistas en investigaciones educativas. Estos jueces evaluaron la pertinencia, claridad y congruencia de los ítems, incorporándose sus sugerencias de mejora antes de la versión final.

Posteriormente, se llevó a cabo un estudio piloto con una muestra con características similares a la población objeto de estudio (gerentes educativos, docentes, coordinadores docentes, y orientadores). Con los datos obtenidos en el pilotaje, se calculó el coeficiente de confiabilidad de

Alfa de Cronbach y se obtuvo un valor de 0.95, lo cual demuestra una excelente consistencia interna del instrumento.

3.4.1 Procedimientos para la recolección de dato

Una vez recolectada la información, los datos fueron tabulados y procesados de manera automatizada mediante el paquete estadístico SPSS versión 25. El análisis de las variables se realizó a través de estadística descriptiva, utilizando la distribución de frecuencias absolutas y porcentajes acumulados.

4. Resultados

Los resultados se estructuran en función de las dimensiones sobre el nivel de implementación de políticas de inclusión educativas por la gerencia educativa y docente. Fue agrupada categorías de respuesta sumando los “totalmente de acuerdo” y los “de acuerdo” para el reporte de la parte positiva. De igual manera se sumaron las respuestas “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” para reportar el porcentaje de percepción negativa en los resultados. Cada tabla detalla las frecuencias y porcentajes obtenidos, seguido de la interpretación técnica de la tendencia observada.

Gerencia educativa

Tabla 2: Estudiantes con discapacidad son recibidos e incluidos por la gerencia educativa y docente con altas expectativas.

Respuestas	Frecuencia	%
Muy en desacuerdo	35	35
Desacuerdo	35	35
Indiferente	0	0
De acuerdo	15	15
Muy de acuerdo	15	15
Total	100	100

Nota: Cuestionario aplicado a gerencias educativas y docentes.

En la tabla 2 se observa una tendencia porcentual negativa de un 70% en niveles de disconformidad, distribuidos equitativamente entre la categoría muy en desacuerdo y desacuerdo, solo el 30% de la muestra reportó una valoración po-

sitiva, dividida entre la opción de acuerdo y muy de acuerdo, lo que refleja una brecha crítica en la cultura institucional de acogida y en las expectativas pedagógicas hacia el alumnado en situación de discapacidad.

Estrategias de inclusión educativa

Tabla 3: Se implementa en el centro educativo la estrategia espacio de apoyo para los aprendizajes.

Respuestas	Frecuencia	%
Muy en desacuerdo	45	45
Desacuerdo	25	25
Indiferente	0	0
De acuerdo	20	20
Muy de acuerdo	10	10
Total	100	100

Nota: Cuestionario aplicado a gerencias educativas y docentes.

La tabla 3 revela una carencia significativa en la ejecución de estas acciones dentro de los centros educativos, muestra falta de implementación de estrategias de apoyo a los aprendizajes en los centros educativos, destaca el 45% muy en desacuerdo en que

existen estos espacios, sumando un total de 70% de opiniones negativas al incluir la categoría en desacuerdo, mientras solo un 30% indicó que esta estrategia se implementa en su centro.

Políticas de inclusión en los centros educativos

Tabla 4: La accesibilidad física del centro es para cualquier persona sin importar la condición o discapacidad.

Respuestas	Frecuencia	%
Muy en desacuerdo	65	65
Desacuerdo	15	15
Indiferente	3	3
De acuerdo	14	14
Muy de acuerdo	3	3
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Nota: Cuestionario aplicado a gerencias educativas y docentes.

En la tabla 4 se expone un escenario adverso en materia de accesibilidad física, se aprecia un contundente 80% al sumar las categorías muy en desacuerdo y

en desacuerdo manifestando que la infraestructura no está apta para persona en situación de discapacidad, solo el 17% percibe el entorno físico como accesible.

Formación continua

Tabla 5: La especialidad en inclusión y área a fine con visión inclusiva forma parte de su formación.

Respuestas	Frecuencia	%
Muy en desacuerdo	76	76
Desacuerdo	2	2
Indiferente	5	5
De acuerdo	10	10
Muy de acuerdo	7	7
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Nota: Cuestionario aplicado a gerencias educativas y docentes.

La tabla 5 evidencia una marcada brecha en la formación de los profesionales encuestados, muestra un 78% muy en desacuerdo y desacuerdo de la gerencia educativa y docente, indicando que no

cuenta con la especialidad en inclusión como parte de su formación actual, en contraposición sólo un 17% manifestó contar con formación en el área.

Programas de formación

Tabla 6: Los programas de formación de grados recibidos tienen visión inclusiva

Respuestas	Frecuencia	%
Muy en desacuerdo	72	72
Desacuerdo	0	0
Indiferente	11	11
De acuerdo	5	5
Muy de acuerdo	12	12
Total	100	100

Nota. Cuestionario aplicado a gerencias educativas y docentes.

La tabla 6 muestra una valoración crítica sobre los planes de estudio de pre-grado recibido por los encuestados. Un 72% indicó estar muy en desacuerdo en que

los programas de formación de grado recibido cuentan con una visión inclusiva, 11% neutro, mientras que solo el 17% reportó una percepción positiva.

Asesoramiento de programa de formación docente

Tabla 7: Las visitas al aula se realizan con el protocolo establecido y observando oportunidades de mejora.

Respuestas	Frecuencia	%
Muy en desacuerdo	0	0
Desacuerdo	3	3
Indiferente	1	1
De acuerdo	71	71
Muy de acuerdo	25	25
Total	100	100

Nota: Cuestionario aplicado a gerencias educativas y docentes.

La tabla 8 manifiesta un desempeño institucional altamente favorable en cuanto a los procesos de supervisión pedagógica, un 96% expresó estar muy de acuerdo y de acuerdo en que las visitas al aula se

realizan con el protocolo establecido y se observan las oportunidades de mejora estableciendo diálogo reflexivo visualizándose una tendencia positiva. Solo el 3% manifestó disconformidad.

Estrategias de acompañamientos

Tabla 8: Las prácticas docentes se le da seguimiento por parte de la gerencia educativa para concretizar las políticas de inclusión.

Respuestas	Frecuencia	%
Muy en desacuerdo	65	65
Desacuerdo	20	20
Indiferente	2	2
De acuerdo	10	10
Muy de acuerdo	3	3
Total	100	100

Nota. Cuestionario aplicado a gerencias educativas y docentes.

La tabla 8 se aprecia que el seguimiento específico para concretizar las políticas de inclusión es percibido insuficiente, un 85% indicó estar muy en desacuerdo y en desacuerdo, considerando que no se está dando el seguimiento adecuado a las prácticas docentes para concretizar las políticas de inclusión. Solo el 13% de los encuestados percibe que el seguimiento por parte de la gerencia educativa contribuye a concretar dichas políticas, mientras el 2% se mantuvo neutro.

4.1 Discusión de resultados

Los hallazgos de esta investigación evidencian un distanciamiento crítico entre los lineamientos macro-políticos establecidos por el Estado dominicano y las realidades operativas y actitudinales presentes en los centros educativos analizados. En el ámbito de la gerencia educativa, se observa una marcada fragmentación institucional. La estructura administrativa formal contempla formalmente las normativas de inclusión dentro de sus do-

cumentos de planificación institucional, pero existe una preocupante desconexión al momento de aterrizar dichos planes en la dinámica de aula cotidiana

Morales (2021), postula que la gerencia educativa debe fungir como un catalizador de transformación profundamente articulado con las necesidades de la población estudiantil. Al no materializarse esta vinculación, la planificación formal se reduce a un mero cumplimiento burocrático que neutraliza el impacto de los programas normativos y perpetúa la marginación institucional del alumnado en condición de discapacidad.

Este escenario se agudiza al analizar las estrategias de inclusión educativa y la disponibilidad de recursos especializados en los planteles del Distrito 02 de Cabrera. El reconocimiento teórico que la gerencia y el cuerpo docente otorgan a la necesidad de implementar espacio de apoyo para los aprendizajes, aulas específicas para la inclusión educativa y pro-

gramas de transición a la vida adulta y laboral contrasta drásticamente con la inoperancia práctica de esta figura dentro de los centros. Las deficiencias de las aulas en torno a la atención a la diversidad suelen ser confirmadas tanto por los docentes como por sus respectivos equipos de gestión (Luzón De La Cruz y Placencia Frías, 2020).

Esta ausencia generalizada de entornos diversificados limita severamente el acceso real al currículo estructurado y levanta barreras infranqueables para el aprendizaje. Los resultados se alinean con los reportado por Escobar (2023), cuyas vivencias de inclusión evidenciaron que el desarrollo de capacidades en personas con discapacidad se ve sistemáticamente truncado debido a la carencia estructural de escenarios institucionales y proyectos escolares que faciliten una participación académica y social efectiva.

La ineficacia de estas estrategias operativas guarda una relación de causalidad directa con el perfil socio-profesional y la formación continua de los actores educativos encuestados. Los datos demuestran un severo déficit de especialización y posgrados enfocados en la atención a la diversidad, revelando que la gran mayoría de la gerencia educativa y los docentes en servicio carecen de competencias técnicas para implementar adecuadamente las adaptaciones curriculares.

Tal como argumenta García-Peñalvo (2021), la formación permanente no debe

limitarse a una actualización técnica o administrativa superficial, sino que debe propiciar una transformación profunda de la práctica pedagógica que capacite al docente frente a la demanda de la inclusión. Sin una política robusta de profesionalización en el contexto nacional, los esfuerzos institucionales seguirán siendo insuficientes para consolidar un modelo plenamente inclusivo.

Esta desarticulación se extiende a la dimensión de las políticas de inclusión y las prácticas de acogida dentro de la comunidad educativa. Persisten barreras actitudinales y prejuicios institucionales que limitan la recepción de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo bajo criterios de altas expectativas. Todo esto posiciona a los centros estudiados en un paradigma de integración física de los educandos en lugar de una verdadera inclusión educativa, puesto que el alumnado ocupa un espacio escolar, pero permanece marginado del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, un aspecto metodológicamente revelador emerge al cruzar los resultados del asesoramiento y las estrategias de acompañamiento. Se detecta una paradoja institucional. La muestra valora de forma casi unánime que las visitas de supervisión en el aula se realizan con apego estricto a los protocolos formales y administrativos, sin embargo, el acompañamiento técnico resultante es completamente ineficaz para guiar la concreción real de las políticas inclusivas en el aula.

Esto demuestra que los mecanismos tradicionales de supervisión de la gerencia operan bajo un enfoque predominante fiscalizador y burocrático, desprovisto de herramientas para asesorar en materia de diversidad educativa. Para revertir esta tendencia, es indispensable reconfigurar el rol de los coordinadores y directores hacia el modelo cooperativo y de co-facilitación propuesto en la Guía Estratégica del MINERD (2022), asegurando que el monitoreo pedagógico se traduzca de forma efectiva en planes de mejora conjunta y práctica de aula orientadas a la equidad y la igualdad de oportunidades.

5. Conclusiones

Analizados los resultados obtenidos en la investigación, se presentan las conclusiones respecto a la gerencia educativa y docente en la implementación de política de inclusión educativa.

Según los resultados, el 50% de la gerencia educativa y docente sumado indicaron que su programa contempla políticas inclusivas, 25% muy de acuerdo y el 25% en desacuerdo siendo esta última información significativa presentándose posturas divididas, lo que sugiere una brecha entre la intención administrativa y la ejecución práctica.

Se observa falta de cohesión en la percepción de cómo se elaboran los planes de trabajo. Aunque el 40% reconoce que la gerencia lidera esta elaboración, un porcentaje significativo representado por el

15% muestra disconformidad, lo que podría señalar falta de procesos participativos, no se involucra a todos los actores escolares.

El hallazgo más preocupante reside en la recepción de estudiantes con discapacidad. El 35% de los participantes coincide en que no se percibe inclusión basada en altas expectativas, evidenciando que más allá de las normativas persisten barreras actitudinales que limitan el acceso real en igualdad de oportunidades.

Por ello, se recomienda que la gerencia educativa y docente proyecte actitudes positivas a través del ejemplo, fomentando la participación y el respeto hacia la diversidad. Es necesario sensibilizar a la comunidad escolar para que las políticas de inclusión dejen de ser un requisito administrativo y se conviertan en una práctica cotidiana que garantice el aprendizaje colaborativo.

En tal manera a pesar de los avances en cuanto a normativas y planes de mejora existente, el equipo de gestión y docentes no tiene actitudes positivas para implementar y desarrollar los programas dirigidos a la población en condición de discapacidad, se perciben barreras actitudinales frente a la población estudiantil en situación de discapacidad, lo que se podría traducir como un proceso de integración de los educandos en los centros educativos y no de inclusión.

Otra conclusión relevante fue la brecha crítica entre el reconocimiento teórico

de la inclusión y que su implementación efectiva en los centros educativos, según el 100% de los encuestado manifestó, es una forma apropiada para fomentar la inclusión y responder a las necesidades del alumnado, sin embargo, aun reconociendo que la implementación de las estrategias es necesaria, un 70% indicó no se está implementando según indicó el 70% de los actores encuestados.

Esta contradicción es evidente la ausencia de la estrategia aula específica para la inclusión educativa, así fue expresado por el 65% de los integrantes del equipo de gestión y los docentes. En cuanto a las aulas para sordos, el 75% señaló que no forman parte de las estrategias actuales, el 75% señaló los centros no cuentan con la estrategia de transición a la vida adulta y laboral, mientras el 40 % afirmó que no cuentan con espacios de enriquecimientos

Partiendo de los resultados, se observa que el equipo de gestión y docentes conocen las estrategias de inclusión, que deberían trabajar en sus centros educativos para dar respuestas a los estudiantes en situación de discapacidad. En consecuencia, existe la incidencia de que el equipo que conforma la gerencia y el personal docente, contemplan en sus planes de mejora el desarrollo de políticas de inclusión educativa, pero no son ejecutados, y los estudiantes podrían estar en los centros escolares integrados, pero sin acceso al currículo.

En lo que concierne a la accesibilidad física en los centros, el 80% de la gerencia educativa y docente expresó, está muy en desacuerdo y desacuerdo, considerando que no es adecuada, para personas en situación de discapacidad. Esto indica que la accesibilidad física representa una de las principales barreras para una inclusión efectiva en igualdad de oportunidades.

Estas conclusiones ponen de manifiesto las discrepancias entre el marco legal y el accionar institucional. Al respecto, se concluyó que, a pesar de la solidez que cuenta el sistema educativo dominicano en cuanto a su marco legal y normativo (constitución de la república dominicana, ley 66-97 y la reciente ordenanza 05-2024), el 73% de la gerencia educativa y docente manifestó está muy en desacuerdo y en desacuerdo en que los estudiantes en condición de discapacidad son acogidos por la gerencia educativa y docente.

Esta postura de insatisfacción se ve reforzada por el 55% de las respuestas generales. Al mismo tiempo un 59% indicó estar muy en desacuerdo y en desacuerdo con la forma de acogida de los alumnos en los grupos clase y la adaptación de los espacios de aprendizaje para atender diferencias individuales con equidad. En este sentido resulta relevante la implementación de programas de sensibilización y capacitación sobre políticas de inclusión para garantizar igualdad de oportunidades educativas y no acciones aisladas.

Con relación a formación especializada y los perfiles docentes, se concluye que existe la necesidad de formación en inclusión del personal que se encuentra dentro de la gerencia educativa y docente del distrito educativo 02 Cabrera, de la Dirección Regional 14 de Nagua según lo expresó el 76% de los encuestados. Mientras el 84% no cuentan con licenciatura en inclusión, cifra que aumenta al 90% para el déficit de maestría en inclusión y 94% en el caso de doctorado en inclusión.

Se visualiza la necesidad de promover programas de formación continua en todos los niveles académicos. De no atender las situaciones presentadas en los equipos de gestión y docente, se podría presentar en los centros educativos casos de exclusión de estudiantes, barreras para el acceso y limitaciones en igualdad de oportunidades de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Según los resultados sobre los programas de formación continua para el empoderamiento del perfil de la gerencia educativa y docente, el 92% manifestó que los diplomados, mientras un 80% indicó maestría, el también que los programas de postgrados. Sin embargo, un 71% de los encuestados manifestó estar muy en desacuerdo en que se realice inducción en inclusión a los nuevos maestros de ingreso. Dada la insatisfacción con la formación inicial y la inducción magisterial, surge la necesidad de establecer convenios con instituciones de educación superior, enfocándose en estrategias

de inclusión educativa y el desarrollo de buenas prácticas para garantizar los conocimientos teóricos y competencias gerenciales para aplicarlo.

El 99 % respalda que las reuniones son herramientas claves para dar respuestas a situaciones de aprendizaje. Un 70% en que la gerencia educativa integra tema de inclusión en grupos pedagógicos, sin embargo, el 65% consideró que no se realizan reuniones para el abordaje de tema referente a la inclusión educativa.

Debido a lo anterior, se sugiere continuar fortaleciendo el acompañamiento y monitoreo en los procesos desarrollados en centros educativos, bajo el protocolo de acompañamiento y monitoreo establecido, asegurando que se cumpla a cabalidad las líneas estratégicas y metas de inclusión, minimizando las barreras de acceso y participación para garantizar que los estudiantes aprendan juntos en igualdad de oportunidades.

Por último, se concluye que la efectividad del equipo de gestión y los docentes en estrategias de acompañamiento pedagógico es percibida negativamente por el 85% de los encuestados. Esto sugiere que las políticas de inclusión vigentes permanecen en un plano teórico, evidenciando desconexión crítica al momento de supervisar su implementación real en las aulas.

A pesar de que existe una metodología clara para transformar los monitoreos en plan de mejora conjunta, según indicó el 95% del equipo de gestión y los do-

centes, un 78% de la misma población encuestada expresó insatisfacción respecto a cómo los momentos se traducen estrategias o medidas para la atención a la diversidad, lo que evidencia necesidad de capacitación técnica para los acompañantes.

6. Referencias bibliográficas

Consejo Nacional de Educación. (2024). *Ordenanza n.º 05-2024 que actualiza las normativas de educación especial e inclusiva*. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). <https://www.minerd.gob.do/documentos/ordenanza-05-2024>

Consejo Nacional de Educación. (2024). *Ordenanza n.º 03-2024 que establece el currículo actualizado, la adecuación de la carga horaria y el sistema de evaluación para el Nivel Secundario*. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). <https://www.minerd.gob.do/documentos/ordenanza-03-2024>.

De la Cruz, L. A.F. y Placencia, F. (2020) *Necesidades específicas que presentan los estudiantes del centro educativo Nieves Peña de Gutiérrez* (Tesis de Maestría, Universidad Abierta para Adultos). Repositorio Institucional UAPA. <https://rail.uapa.edu.do/handle/123456789/2717>

Escobar, M. (2013). *Vivencias de inclusión educativa: una perspectiva desde el desarrollo humano y las capacidades diferentes* (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales). Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/7c1236bc-04e7-4dae-8058-b5a29c0470f6/download>

García-Peñalvo, F.J. (2021). Transformación digital en las universidades: implicaciones de la pandemia de la covid 19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, e25465. <https://doi.org/10.14201/eks.25465>

González, J. (2016). *Inclusión de Niños con Necesidades Específicas de Apoyos Educativos enfocada en la realidad de los centros Educativos del Distrito 05-03 de la Romana* (Tesis de Maestría, Universidad Católica Santo Domingo). Repositorio Institucional UCSD. <http://repositorio.ucsd.edu.do/handle/123456789/414>

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva profesionalidad docente* (10. ed.). Editorial Graó. <https://www.grao.com/es/producto/la-formacion-y-el-desarrollo-profesional-del-profesorado-ge049>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018) *Hacia una formación docente de calidad*. Narcea Ediciones. <https://narceaediciones.es/es/educacion-hoy-estudios/1101-hacia-una-formacion-docente-decalidad.html>

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). *Estándares Profesionales y del Desempeño para el Personal Directivo de los Centros Educativos*. MINERD.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2022). *Guía Estratégica Para el Desarrollo Profesional y la Mejora Continua del Desempeño Docente*. Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (MINERD, 2025). *Ordenanza 04-2025 que Establece la Directrices de la Educación Técnico Profesional, así como la Aplicación en los Subsistemas de Educación de Adultos y Educación Especial*.

Morales, F. (2021). La gerencia educativa como proceso de transformación y producción de saberes. *Revista de Gestión y Pedagogía*, 12(2), 45-60. <https://revistagestionypedagogia.org/index.php/article/view/143>

Sánchez y Sánchez, C. L., Hernández Olvera, K. (2024). La Encuesta como Técnica de Investigación en Ciencia Política. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (36), 115-132. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2448-49112024000200013

Torales, J. y Barrios, I. (2023). Diseño de investigaciones: algoritmo de clasificación y características esenciales.

Medicina Clínica y Social, 7(3), 210-235. <https://doi.org/10.52379/mcs.v7i3.349>

Contribución de autoría

1. Conceptualización: P.B.M
2. Curación de datos: P.B.M
3. Análisis formal: P.B.M, C.B.C
4. Adquisición de fondos: P.B.M
5. Investigación: P.B.M, C.B.C
6. Metodología: P.B.M
7. Administración del proyecto: P.B.M
8. Recursos: P.B.M, C.B.C
9. Software: C.B.C, P.B.M
10. Supervisión: C.B.C
11. Validación: C.B.C
12. Visualización: P.B.M
13. Redacción – borrador original: P.B.M
14. Redacción – revisión y edición: C.B.C

Modelo formativo centrado en estrategias heurísticas para la consolidación de las competencias investigativas

**Training model focused on heuristic strategies for the consolidation of research
competencies**

**Belkis Jamileth Duarte Nares¹, Jenny Mago Quezada², Reinaldo Romero³,
Cesalina Polanco De Rivas⁴, William Ortíz⁵**

¹Universidad Abierta para Adultos, UAPA, Recinto Santo Domingo Oriental, República Dominicana, email: belkisduarte@f.uapa.edu.do; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1393-2769>

²Universidad Abierta para Adultos, UAPA, Recinto Santo Domingo Oriental, República Dominicana, email: jennymago@f.uapa.edu.do; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2472-6546>

³Universidad Abierta para Adultos, UAPA, Recinto Santo Domingo Oriental, República Dominicana, email: reinaldoromero@f.uapa.edu.do;

⁴Universidad Abierta para Adultos, UAPA, Recinto Santo Domingo Oriental, República Dominicana, email: cesalinapolanco@f.uapa.edu.do; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1845-5302>

⁵Universidad Abierta para Adultos, UAPA, Recinto Santo Domingo Oriental, República Dominicana, email: williamortiz@f.uapa.edu.do; orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2430-610X>

Autor para correspondencia: Belkis Jamileth Duarte Nares; email: belkisduarte@f.uapa.edu.do

Recibido : 29/8/2025; **Aprobado:** 20/6/2026

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo proponer un modelo de formación basado en estrategias heurísticas y el fortalecimiento de las competencias investigativas en los facilitadores de los programas de postgrado de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Desde una perspectiva onto-epistemológica, se adoptó el paradigma inter-

Abstract

This research aimed to propose a training model based on heuristic strategies and the strengthening of research skills in facilitators of postgraduate programs at the Open University for Adults (UAPA). From an onto-epistemological perspective, the interpretive constructivist paradigm was adopted, supported by herme-

pretativo constructivista, apoyado en la metodología fenomenológica hermenéutica. La investigación fue de campo con un alcance descriptivo, centrada en la comprensión de vivencias y comportamientos de los docentes universitarios. Se seleccionaron ocho profesores de maestrías como actores sociales clave, a quienes se les aplicaron entrevistas en profundidad. Estas entrevistas abordaron dos ejes temáticos: estrategias heurísticas y competencias tecnológicas en entornos virtuales. Del análisis temático de las narrativas emergieron tres categorías centrales: (a) estrategias heurísticas como mediación pedagógica, (b) dinamización de competencias tecnológicas y (c) consolidación de competencias investigativas. Entre los hallazgos más relevantes destaca el desconocimiento por parte de los profesores sobre estrategias heurísticas, lo que los llevaba a utilizar metodologías convencionales en sus actividades didácticas. Esta limitación podría impactar negativamente en la formación de los maestrantes. No obstante, todos los participantes manifestaron una actitud positiva hacia el fortalecimiento de su práctica pedagógica mediante la incorporación de estrategias innovadoras, mostrando disposición a mejorar su desempeño profesional y académico. El estudio concluye resaltando la necesidad de diseñar programas de formación docente centrados en enfoques heurísticos para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del postgrado universitario.

Palabras clave: modelo formativo, estrategias heurísticas, competencias investigativas.

neutic phenomenological methodology. The research was field-based with a descriptive scope, focused on understanding the experiences and behaviors of university professors. Eight master's degree professors were selected as key social actors, and in-depth interviews were conducted with them. These interviews addressed two thematic axes: heuristic strategies and technological skills in virtual environments. From the thematic analysis of the narratives, three central categories emerged: (a) heuristic strategies as pedagogical mediation, (b) development of technological skills, and (c) consolidation of research skills. Among the most relevant findings is the lack of knowledge among professors regarding heuristic strategies, which led them to use conventional methodologies in their teaching activities. This limitation could negatively impact the training of master's students. However, all participants expressed a positive attitude toward strengthening their pedagogical practice through the incorporation of innovative strategies, demonstrating a willingness to improve their professional and academic performance. The study concludes by highlighting the need to design teacher training programs focused on heuristic approaches to optimize teaching and learning processes at the postgraduate level.

Keywords: training model, heuristic strategies, research competencies.

Modelo formativo centrado en estrategias heurísticas para la consolidación de las competencias investigativas © 2026 by Belkis Jamileth Duarte Nares, Jenny Mago Quezada, Reinaldo Romero, Cesalina Polanco De Rivas, William Ortiz is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introducción

En el contexto de la educación superior, particularmente en los programas de postgrado, se hace cada vez más apremiante la necesidad de innovar las prácticas pedagógicas con miras a potenciar competencias investigativas y tecnológicas en los facilitadores. La Universidad Abierta para Adultos (UAPA), como institución orientada a la formación de personas adultas, ha asumido este reto a través del desarrollo del proyecto de investigación titulado Modelo formativo centrado en estrategias heurísticas para la consolidación de las competencias investigativas.

Esta propuesta surge como respuesta a las demandas de una educación más dinámica, reflexiva e intencionada, capaz de integrar enfoques metodológicos que estimulen el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía de los docentes y estudiantes. El objetivo se centró en analizar las prácticas pedagógicas en los programas de postgrado de la Universidad Abierta para Adultos, en relación con el desarrollo de competencias investigativas en los facilitadores vinculando el uso de estrategias heurísticas, innovación y pensamiento crítico en la docencia universitaria.

Los hallazgos permiten evidenciar un panorama complejo, donde coexisten fortalezas, limitaciones y oportunidades para la transformación educativa. Esta investigación, por tanto, no solo aporta una comprensión crítica del fenómeno, sino que también fundamenta el diseño de un modelo formativo orientado a promover una docencia más innovadora, pertinente y comprometida con los retos del siglo XXI.

2. Revisión de la literatura

El uso de estrategias heurísticas en el ámbito educativo ha cobrado renovada relevancia en los últimos años como medio para potenciar el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en la resolución de problemas (Tobón, 2021). Estas estrategias se centran en fomentar la indagación, el descubrimiento guiado y la construcción activa del conocimiento, lo que resulta especialmente pertinente en contextos de educación superior, donde se espera que los estudiantes desarrollen competencias investigativas sólidas y contextualizadas.

Desde un enfoque más tradicional, las metodologías centradas en la transmi-

sión de contenidos tienden a promover una participación pasiva del estudiante, lo que limita su capacidad de análisis, síntesis y producción original de conocimiento. En contraste, los enfoques heurísticos fomentan la participación activa, el cuestionamiento constante y el aprendizaje situado, permitiendo al estudiante asumir un rol protagónico en su formación académica e investigativa. Así, se justifica la necesidad de replantear los modelos pedagógicos tradicionales hacia propuestas más flexibles, críticas e integradoras.

En este sentido, investigaciones recientes destacan el impacto positivo de los modelos heurísticos aplicados a entornos virtuales. Chiecher, et al (2008) argumentan que el aprendizaje heurístico, cuando se adapta a plataformas digitales, puede fortalecer la autonomía del estudiante mediante recursos como simulaciones, aprendizaje basado en problemas y proyectos colaborativos. Por su parte, Barrón y Yániz (2022) evidencian que, en el contexto iberoamericano, estas estrategias permiten superar las limitaciones de la educación virtual tradicional, promoviendo una experiencia formativa más significativa y participativa.

La formación docente en entornos virtuales también ha sido objeto de atención en la literatura reciente. Autores como Romero, et al (2021) y Ruiz-Guanipa (2020) coinciden en que el desarrollo profesional del profesorado debe integrar no solo competencias digitales, sino también una transformación pedagógica que

incorpore metodologías innovadoras, entre ellas las heurísticas. En América Latina, estudios como los de Aldana (2022) destaca experiencias empíricas donde la formación docente virtual, mediada por recursos digitales y herramientas colaborativas, ha impactado directamente en el fortalecimiento de las competencias investigativas de los estudiantes.

El papel de la inteligencia artificial (IA) en la educación también se ha posicionado como un elemento disruptivo. Según Holmes et al. (2021), la IA puede apoyar procesos de retroalimentación automatizada, análisis predictivo del desempeño estudiantil y personalización del aprendizaje. En el contexto latinoamericano, la investigación de Maita (2024) evidencia que el uso de IA en entornos educativos puede potenciar el desarrollo de habilidades investigativas al permitir la exploración de grandes volúmenes de información y la evaluación continua del progreso académico. No obstante, estos beneficios dependen en gran medida del diseño didáctico y la formación pedagógica del profesorado.

En cuanto a la formación de competencias investigativas en el nivel de postgrado, los estudios de García et al. (2026), y Salgado et al. (2020) insisten en que este proceso debe estar guiado por metodologías activas, articuladas con los contextos reales del estudiante y con un fuerte componente ético, epistemológico y metodológico. En países como Colombia, Perú y República Dominicana, se han desarrollado experiencias formativas donde el

trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y las comunidades de práctica han demostrado ser eficaces en la consolidación de dichas competencias (Alvarado-Peña et al, 2025).

Ahora bien, al realizar un análisis comparativo entre las metodologías tradicionales y las estrategias heurísticas, se observa una clara diferencia en cuanto a los resultados formativos. Mientras las metodologías tradicionales se enfocan en la memorización, repetición y evaluación estandarizada, las heurísticas promueven el pensamiento divergente, la toma de decisiones informada y la investigación como práctica social. Esta diferencia refuerza la urgencia de diseñar un modelo pedagógico integral que articule los principios de la heurística con la incorporación de tecnologías emergentes, particularmente en entornos virtuales de educación superior.

En el caso específico de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), se identifican desafíos estructurales y didácticos que dificultan el desarrollo pleno de competencias investigativas. Esto justifica la necesidad de un modelo formativo innovador que integre estrategias heurísticas, tecnologías digitales e inteligencia artificial como pilares de una educación más crítica, flexible y adaptada a los nuevos retos del siglo XXI.

En vista de lo anterior, de las narrativas evaluadas por parte de los investigadores y de las revisiones bibliográficas realizadas se desarrolló un conjunto de estrate-

gias de intervención didácticas centradas en tres ejes de acción como lo son: pensamiento divergente, innovación pedagógica y resolución de problemas.

El primer eje, pensamiento divergente, busca que el profesor aplique estrategias didácticas que activen formas de cognición que impliquen la valoración de las problemáticas analizadas desde una perspectiva amplia. El segundo eje, innovación pedagógica, abre la oportunidad para que el facilitador del programa de maestría proponga estrategias didácticas donde la creatividad le permita incorporar actividades adaptadas tanto al programa al que pertenece como a las características del curso y del participante. Finalmente, el tercer eje temático del modelo, busca que el profesor del curso propicie actividades pedagógicas hipotéticas donde el participante sienta el desafío de dar respuestas a su campo de experticia profesional.

3. Métodos

El presente estudio se sustenta en una concepción epistemológica crítica, que reconoce que el conocimiento científico no es un mero producto técnico ni neutral, sino el resultado de una reflexión profunda sobre los marcos teóricos, metodológicos y ético-políticos que orientan el proceso de investigación (Kincheloe & McLaren, 2011; Walshaw, 2017). Desde esta perspectiva, investigar implica adoptar un posicionamiento consciente, situado y éticamente fundamentado frente

a los fines y medios de la producción de conocimiento.

El enfoque metodológico adoptado corresponde al paradigma interpretativo-constructivista, el cual parte del supuesto de que la realidad es una construcción social, negociada y mediada por las experiencias, valores y contextos de los sujetos (Lincoln, Lynham & Guba, 2018). En consecuencia, esta investigación no busca la generalización estadística, sino la comprensión profunda de los significados que los docentes de postgrado atribuyen a sus prácticas pedagógicas, particularmente en relación con la consolidación de competencias investigativas en entornos virtuales.

Para el levantamiento informacional de este trabajo se aplicó un abordaje de campo de tipo descriptivo que a decir de Hernández et al (2014) implica recabar los datos con sujetos que conozcan el fenómeno de estudio con la finalidad de describir las características de dicho fenómeno. Con respecto al interés de los investigadores de este estudio se aplicó una entrevista en profundidad a ocho profesores que conforman diversos programas de maestrías de la universidad con la finalidad de indagar aspectos vinculados con las competencias heurísticas, digitales e investigativas que aplicaban con sus participantes.

Siguiendo los aportes de Denzin y Lincoln (2018), se asume que todo proceso investigativo debe explicitar sus fundamentos ontológicos y epistemológicos, de

modo que exista coherencia interna entre el objeto de estudio, las preguntas de investigación, los métodos empleados y la forma de interpretar los hallazgos. En línea con esta visión, se entiende que acceder al conocimiento implica comprender los sentidos que los actores sociales otorgan a su realidad vivida, lo que exige un enfoque inductivo, abierto y dialógico (Rodríguez, et al 2025).

En este marco, la metodología de trabajo se estructura como un proceso dialógico, reflexivo y hermenéutico, orientado a develar las resignificaciones que los docentes hacen de su quehacer pedagógico, así como el impacto que dichas significaciones tienen en sus comportamientos y en sus relaciones profesionales. Esto permite, finalmente, diseñar propuestas formativas pertinentes, orientadas al fortalecimiento de aquellas prácticas identificadas como valiosas, y la revisión crítica de aquellas que revelen debilidades.

3.1. Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por los docentes que se desempeñan en los distintos programas de maestría de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Estos profesores representan el universo académico del nivel de postgrado dentro de la institución, caracterizado por su experiencia en la enseñanza virtual y su vinculación con procesos de formación andragógica.

En cuanto a la muestra, se seleccionaron ocho docentes bajo un criterio intencio-

nal y no probabilístico, dado el enfoque cualitativo de la investigación. Estos participantes, también denominados “versionantes” en el estudio, cumplieron con tres condiciones clave:

1. Pertenencia a programas de maestría de distintas áreas académicas.
2. Más de un año de experiencia en la docencia de dichos programas.
3. Actitud favorable hacia la participación en el proceso de recolección de información.

El procedimiento investigativo se desarrolló en cuatro fases. En una primera se realizó la revisión documental relacionada con estrategias heurísticas, competencias investigativas y formación docente en entornos virtuales. En la segunda fase se seleccionaron los participantes mediante un muestreo intencional, considerando criterios previamente definidos. Posteriormente se aplicaron entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado, realizadas de manera virtual y con una duración promedio de entre 45 y 60 minutos. Las entrevistas fueron transcritas y sometidas a un proceso de análisis temático mediante codificación abierta, axial y triangulación entre investigadores para garantizar la consistencia interpretativa de los hallazgos.

Este grupo fue considerado representativo de la diversidad académica presente en el claustro de postgrado y permitió una aproximación interpretativa rica sobre

las prácticas pedagógicas, las estrategias heurísticas y las competencias investigativas en el contexto virtual universitario.

4. Resultados

La información obtenida a través de entrevistas en profundidad a docentes de los programas de postgrado de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) fue analizada cualitativamente utilizando el enfoque de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). Este enfoque implica una estrategia sistemática para identificar, organizar y describir patrones de significado (temas) dentro de los datos. Según las autoras, el análisis consta de seis fases: (1) familiarización con los datos, (2) generación de códigos iniciales, (3) búsqueda de temas, (4) revisión de los temas, (5) definición y nombramiento de temas, y (6) redacción del informe. Este procedimiento es especialmente útil cuando se busca explorar experiencias, perspectivas y prácticas en profundidad, como en el caso de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior virtual.

En una primera etapa, se procedió a una codificación abierta, que consiste en segmentar el contenido de las entrevistas en unidades significativas sin categorías preconcebidas. Esto permite que los conceptos emerjan directamente de los datos, identificando expresiones clave, frases recurrentes y elementos relevantes que constituyeran una base analítica. Posteriormente, se aplicó una codificación axial, que implicó la agrupación y

reorganización de los códigos abiertos en torno a relaciones más amplias, analizando cómo los conceptos se conectan entre sí, ya sea por causa-efecto, contexto, condición o consecuencia. Este proceso permitió establecer conexiones entre los códigos y generar categorías más integradas y explicativas.

Las categorías emergentes fueron validadas mediante un proceso de triangulación entre investigadores, asegurando la coherencia en la interpretación de los datos y reduciendo el sesgo individual. Las tres categorías construidas reflejan los elementos centrales del fenómeno estudiado: el uso de estrategias heurísticas, la incorporación pedagógica de tecnologías, y la formación de competencias investigativas. Estas categorías constituyen la base empírica que sustenta la construcción del modelo formativo, como una respuesta directa a los hallazgos derivados del trabajo de campo.

Categoría 1: Estrategias heurísticas como mediación pedagógica

Los docentes entrevistados coincidieron en que las estrategias heurísticas permiten generar espacios de confianza, creatividad y participación, especialmente en entornos virtuales. Se identificó que romper con el esquema tradicional de la clase expositiva facilita el pensamiento divergente y el compromiso estudiantil.

“Cuando el participante se siente en confianza, surge todo y se genera un espacio natural. Eso permite creatividad... se

rompe el hielo y el espacio ya no es visto como tradicional, sino como un lugar libre para atreverse.” (Docente A)

También se identificaron prácticas como el uso de casos reales, debates y análisis colaborativos para incentivar el pensamiento crítico:

“Inicio los encuentros con casos reales del área jurídica que ellos conocen. Eso despierta el interés, les permite opinar desde su experiencia y genera análisis profundo.” (Docente B)

Estas declaraciones reflejan que los docentes ya aplican, de manera intuitiva o estructurada, principios heurísticos en su quehacer pedagógico.

Categoría 2: Dinamización de competencias tecnológicas

Los hallazgos muestran un uso activo, aunque desigual, de recursos tecnológicos. Se valora positivamente la plataforma institucional, el uso de herramientas colaborativas (Wikis, foros, WhatsApp) y la integración progresiva de inteligencia artificial.

“La universidad tiene muchos recursos, pero no todos los docentes los explotan. Necesitamos talleres constantes de herramientas tecnológicas.” (Docente C)

También se reporta la incorporación de prácticas como el uso de audiencias simuladas, videos con análisis crítico, roles rotativos y quizzes interactivos:

“Les pongo videos de casos legales, y deben analizarlos desde el punto de vista de la defensa o fiscalía. Luego debatimos en el foro o en grupos de WhatsApp.” (Docente D)

Asimismo, se observó una disposición creciente a explorar herramientas como ChatGPT, aunque aún con ciertas limitaciones:

“Trato de que usen la IA con criterio. En la versión gratuita se nota la diferencia, pero les ayuda a estructurar ideas.” (Docente E)

Estas prácticas indican que el uso pedagógico de la tecnología ya forma parte del quehacer docente, aunque con oportunidades de desarrollo.

Categoría 3: Consolidación de competencias investigativas

Los docentes expresaron preocupaciones respecto a la autonomía investigativa de los estudiantes, señalando que muchos maestrantes presentan limitaciones para formular y desarrollar sus proyectos de investigación.

“Muchos pierden la motivación cuando les cambian todo el proyecto. No se sienten dueños del proceso y eso los desanima.” (Docente F)

También se destacan experiencias significativas que promueven la investigación desde una perspectiva aplicada:

“Llevamos a los estudiantes a juzgados o les gestionamos entrevistas con jueces y fiscales. Eso los hace sentir como investigadores reales.” (Docente G)

Es pertinente mencionar que unos docentes enfatizaron la importancia del acompañamiento continuo, la evaluación formativa y el contacto con contextos reales como elementos esenciales para consolidar la competencia investigativa: “No basta con enseñar teoría. Hay que acompañarlos y dejarlos investigar temas que les interesen y les sean útiles para su práctica profesional.” (Docente H)

Cada una de las categorías anteriores refleja directamente las prácticas, necesidades y valoraciones expresadas por los docentes, y constituye la base para la estructuración posterior del modelo formativo:

- La primera categoría sustenta el eje sobre estrategias heurísticas.
- La segunda categoría justifica el eje de competencias tecnológicas.
- La tercera categoría fundamenta el eje de competencias investigativas.

Estos hallazgos no fueron inferidos teóricamente, sino que emergen directamente del trabajo de campo, y reflejan con claridad los aspectos que los docentes consideran críticos para mejorar su desempeño y fortalecer los procesos formativos en el nivel de postgrado.

Operacionalización del modelo formativo

Título: Modelo formativo centrado en estrategias heurísticas para la consolidación de las competencias investigativas.

Objetivo: Fortalecer las competencias investigativas de los facilitadores de postgrado mediante la incorporación sistemática de estrategias heurísticas en su práctica docente.

Componente	Propósito
Pensamiento divergente	Promover la generación de múltiples alternativas para el análisis de problemas investigativos.
Innovación pedagógica	Diseñar experiencias de aprendizaje centradas en la exploración, reflexión y construcción del conocimiento.
Resolución de problemas	Aplicar estrategias investigativas para responder a situaciones reales del contexto profesional.

Línea de Acción

Línea	Actividades
Pensamiento divergente	Lluvia de ideas, mapas mentales, análisis de escenarios, preguntas generadoras.
Innovación pedagógica	Aprendizaje basado en problemas, estudios de caso, proyectos colaborativos, simulaciones.
Resolución de problemas	Investigación aplicada, proyectos contextualizados, análisis de situaciones reales.

Responsables

Dirección de Postgrado. Coordinadores de programas. Facilitadores participantes. Unidad de Innovación Educativa.

Evaluación

Indicador	Evidencia
Aplicación de estrategias heurísticas	Planificaciones y actividades desarrolladas
Producción investigativa	Proyectos y trabajos finales
Participación docente	Registros de capacitación

4.1. Discusión de los resultados

Los hallazgos de esta investigación evidencian una serie de tensiones, avances y desafíos en la práctica docente de los programas de maestría de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), particularmente en relación con la implementación de estrategias heurísticas, la integración de recursos tecnológicos y el desarrollo de competencias investigativas.

En primer lugar, se identificó una comprensión heterogénea del concepto de estrategias heurísticas por parte del profesorado. Aunque algunos docentes aplican técnicas como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos y el trabajo colaborativo, otros siguen anclados en prácticas expositivas, centradas en la transmisión unidireccional de contenidos. Esta disparidad coincide con lo planteado por Cháidez (2019), quien sostiene que la formación basada en la heurística exige una transformación profunda de la cultura docente. No obstante, estudios recientes como el de Pérez-Gómez (2012) alertan sobre el riesgo de superficializar la implementación heurística si no se acompaña de una reflexión pedagógica crítica, lo cual no siempre ocurre en contextos virtuales.

A este respecto, la presente investigación confirma que existe una disposición favorable hacia la innovación didáctica, pero también una resistencia implícita al cambio, motivada por cargas laborales, falta de formación especializada o desconocimiento de enfoques alternativos. Esta

tensión entre la innovación y la inercia docente es coherente con lo señalado por Ruiz-Guanipa (2020), quien argumenta que los procesos de transformación digital en la educación superior requieren no solo recursos tecnológicos, sino también liderazgo pedagógico y acompañamiento institucional sistemático.

Con relación al uso de tecnologías educativas, los docentes entrevistados valoran positivamente la plataforma institucional y el acceso a herramientas como wikis, grupos de WhatsApp, simuladores y, en menor medida, inteligencia artificial (IA). Sin embargo, reconocen que su uso es discontinuo y no siempre pedagógicamente intencionado, lo cual limita su impacto. En este sentido, autores como Salinas y Marín (2019) advierten que la integración de TIC no garantiza innovación educativa si no está mediada por modelos didácticos sólidos. Por otro lado, estudios como el de Holmes et al. (2021) destacan el potencial de la IA para fortalecer competencias investigativas, siempre que su uso se articule con objetivos formativos claros y una supervisión ética adecuada.

En cuanto a las competencias investigativas, los docentes identifican carencias metodológicas en los maestrantes, pero también oportunidades formativas significativas cuando se diseñan experiencias contextualizadas, vinculadas a la práctica profesional y al trabajo de campo. Este hallazgo refuerza lo señalado por García et al. (2026), quienes sostienen que la formación investigativa debe ser

situada, crítica y continua. No obstante, la presente investigación también detectó una limitación estructural: la rigidez en los procesos de evaluación y diseño de proyectos, que muchas veces desmotiva a los estudiantes, especialmente cuando se les exige cambiar temas ya validados. Este aspecto no suele ser discutido en la literatura, pero resulta fundamental en contextos de educación a distancia, donde el acompañamiento académico es más complejo y personalizado.

Desde una perspectiva crítica, cabe señalar que, si bien el modelo formativo propuesto se basa en evidencias empíricas, también enfrenta desafíos de implementación, tales como la necesidad de desarrollar políticas institucionales claras para el uso de IA, flexibilizar las estructuras curriculares, capacitar permanentemente al cuerpo docente, pero haciendo énfasis en las áreas disciplinares y los contextos ocupacionales, como también, generar mecanismos de seguimiento de impacto. Estas dimensiones han sido poco abordadas en investigaciones similares, lo que abre una línea futura de trabajo relevante para contextos como el de la UAPA.

Por otro lado, es importante contrastar el modelo aquí planteado con otros enfoques. Por ejemplo, Cuesta et al. (2022) proponen un modelo centrado en el aprendizaje autorregulado, con menor énfasis en la heurística, pero con fuerte soporte digital, mientras que el modelo de competencias investigativas de Mu-

jica y Bermúdez (2026), se centra en la formación desde el enfoque complejo y socioformativo. Estos modelos coinciden parcialmente con la propuesta de esta investigación, pero difieren en sus mecanismos operativos. Integrar elementos de estos enfoques podría enriquecer el desarrollo del modelo aquí planteado, especialmente en su etapa de validación y evaluación futura.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones prácticas claras para la formación docente en entornos virtuales:

- Es necesario promover espacios institucionales de experimentación pedagógica, donde los docentes puedan ensayar estrategias heurísticas sin temor al error.
- Se debe incentivar el uso crítico y ético de la tecnología, especialmente de herramientas de IA, mediante capacitaciones prácticas.
- La evaluación de los proyectos investigativos debe estar alineada con criterios de pertinencia, autonomía y contextualización, evitando la imposición de marcos temáticos cerrados.
- El modelo debe insertarse en una política institucional que articule pedagogía, tecnología e investigación como componentes integrados del desempeño docente.

Propuesta de líneas futuras de investigación

- Evaluar el impacto del modelo propuesto mediante estudios de caso y seguimiento longitudinal.
- Explorar las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias heurísticas en entornos virtuales.
- Investigar las condiciones institucionales necesarias para una implementación sostenible del modelo en universidades virtuales.

5. Conclusiones

El desarrollo del proyecto sobre el modelo formativo basado en prácticas heurísticas evidenció avances significativos en la comprensión y aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras en el ámbito del posgrado. Los resultados destacan que el uso intencionado de estrategias heurísticas potencia el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y la capacidad de resolución de problemas en los estudiantes, aspectos fundamentales en la formación de profesionales de cuarto nivel. Los docentes participantes demostraron disposición y compromiso con el enfoque propuesto, aunque también manifestaron la necesidad de fortalecer sus competencias didácticas y tecnológicas para aplicarlo de manera más efectiva.

Se identificaron limitaciones en el desempeño de algunos maestrantes, parti-

cularmente en el uso de plataformas virtuales y herramientas digitales, muchas de las cuales se relacionan con vacíos formativos previos o con cargas laborales externas. No obstante, la actitud general frente a la virtualidad fue positiva, lo que constituye una base sólida para continuar desarrollando procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnologías. En este sentido, se resalta la importancia de promover capacitaciones permanentes para el cuerpo docente, especialmente en el uso pedagógico de la inteligencia artificial y otras herramientas emergentes, con el fin de enriquecer las prácticas educativas.

A modo de conclusión, se desarrolló una propuesta formativa que se basa entre líneas maestras contentivas de actividades didácticas basadas en estrategias heurísticas que hacen referencia al pensamiento divergente, innovación pedagógica y resolución de problemas. Cada una de estas líneas maestras están conformadas por actividades de intervención didácticas donde el facilitador podrá llevarlas a cabo haciendo las respectivas adaptaciones según lo permita el curso que administre en el programa de maestría donde esté adscrito.

6. Referencias bibliográficas

Aldana Silva, M. (2022). *Estrategia de acompañamiento docente para promover el desarrollo de un entorno personal de aprendizaje virtual (PLE)*

- en los profesores de un colegio privado de Lima. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12316>
- Alvarado-Peña, L. J., de Castro, R. F., Álvarez Diez, R. C., Bueno Fernández, M. M., dos Santos, G. M. T., & Vega Osuna, L. A. (2025). Desarrollo de capacidades investigativas en docentes de educación superior en América Latina: una mirada desde la inteligencia artificial. *SAPIENTIAE*, 11(1), 97–115. <https://doi.org/10.37293/sapientiae111.07>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cháidez, B. (2019) Teoría educativa: el análisis de su enfoque en la investigación crítica. A Barraza (Coord.) *Educación, Investigación Acción y Teoría Crítica*. Editorial: Universidad Pedagógica de Durango.
- Chiecher, A., Donolo, D., & Rinaudo, M. C. (2008). Manejo del tiempo y el ambiente en una experiencia didáctica con instancias presenciales y virtuales. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (20). <https://revistas.um.es/red/article/view/36271>
- Cuesta, Á. I. A., Basgall, L., Boumadan, M., Almenara, J. C., Cavanna, A., Ancajima, S. V. C., ... & Varela, R. S. (2022). *Recursos tecnológicos y educación superior: una unión clave para la formación de la sociedad digital (Vol. 57)*. Grao.
- García-García, M. D., Morales-Loor, K. P., Ramos-Guachilema, T. I., & Merro-Baquerizo, C. A. (2026). Competencias comunicativas en contextos universitarios: revisión conceptual desde el enfoque socioeducativo latinoamericano. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 4(1), 125-141. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V4-N1-010>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning (2nd ed.)*. Center for Curriculum Redesign. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=4060853>
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (4th ed., pp. 163–177)*. SAGE Publications. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6_23
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (5th ed., pp. 213–263)*. SAGE Publications.

- tions. https://www.researchgate.net/publication/232427764_Paradigmatic_Controversies_Contradictions_and_Emerging_Confluences
- Maita León, M. D. P. (2024). *Tecnología en el aprendizaje, una mirada desde el pensamiento complejo: revisión sistemática (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay)*. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15238>
- Gómez, Á. I. P. (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata
- Ruiz-Guanipa, Eumelia Guadymar (2020). Las competencias investigativas en la formación docente. Reflexiones epistemológicas y pedagógicas. *Dominio de las Ciencias*, 6(1), 309-322. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8637880>
- Romero Tena, R., Llorete Cejudo, C., & Palacios Rodríguez, A. (2021). Competencias Digitales Docentes desarrolladas por el alumnado del Grado en Educación Infantil: presencialidad vs virtualidad. *Edu-tec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 109–125. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2071>
- Zambrano-Sandoval, H., & Chacón Corzo, C. T. (2021). Competencias investigativas en la formación de posgrado. Análisis cualitativo. *Revista Educación*, 45(2), 256-274. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442021000200256&script=sci_arttext
- Mujica, G. B., & Bermúdez, I. M. (2026). Competencias investigativas en estudiantes universitarios peruanos: un estudio fenomenológico. *Revista Simón Rodríguez*, 6(11), 118-133. <https://revistasimonrodriguez.org/index.php/simonrodriguez/article/view/309>
- Tobón, S. (2021). *El enfoque socioformativo y la formación por competencias investigativas*. Ecoe Ediciones.
- Rodríguez Camargo M., De Almeida, R. y Moquillaza Sánchez, J. (2025). *Acciones Educativas para la Descolonización Red De Educación Contemporánea en Latinoamérica (Red ECLA); Vol. 5*. <https://doi.org/10.11606/9786550130282>

Contribución de los autores

Belkis J. Duarte N. participó en la conceptualización de la investigación, el diseño metodológico, la recolección y curación de los datos, así como en el análisis formal de la información. Como investigadora principal del proyecto financiado con fondos internos de la UAPA, estuvo a cargo de la adquisición de fondos, la administración y coordinación general del proyecto. Asimismo, participó activamente en el desarrollo de la investigación, la elaboración del borrador original del manuscrito y la revisión y edición de la versión final.

Reinaldo Romero contribuyó al diseño metodológico de la investigación desde

el paradigma interpretativo, participó en el proceso investigativo, la validación de los hallazgos y la elaboración del borrador original del manuscrito. Además, realizó aportes significativos en la definición de las técnicas de recolección de información y en el análisis de los resultados obtenidos.

Jenny Mago participó en la conceptualización del estudio, el proceso investigativo, la visualización y organización de los resultados, así como en la revisión crítica y edición del manuscrito. Su experiencia contribuyó a la definición de las categorías de análisis y al abordaje de los informantes clave.

Cesalina Polanco participó en el proceso investigativo mediante la realización de entrevistas en profundidad, la organización y presentación visual de los resultados y la elaboración del borrador original del manuscrito. Asimismo, colaboró en el proceso de categorización y análisis de la información recopilada.

William Ortíz participó en el proceso investigativo mediante la realización de entrevistas en profundidad, la organización y presentación visual de los resultados y la elaboración del borrador original del manuscrito. Además, contribuyó a la categorización, análisis e interpretación de la información obtenida durante el estudio.

Todos los autores participaron activamente en el desarrollo de la investigación, contribuyeron al análisis de la información, revisaron críticamente el contenido del manuscrito y aprobaron la versión final para su publicación.

Uso responsable de Inteligencia Artificial
Durante el proceso de redacción y revisión del manuscrito se utilizaron herramientas de inteligencia artificial únicamente como apoyo para la corrección lingüística, organización de ideas y revisión de estilo académico. Todas las decisiones relacionadas con el contenido científico, análisis de los datos, interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones fueron realizadas por los autores, quienes asumen la responsabilidad total del trabajo presentado.

Encuestas y entrevistas

Declaración ética

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos establecidos para estudios con participación humana. Todos los participantes fueron informados acerca de los objetivos del estudio, la confidencialidad de la información suministrada y su derecho a retirarse en cualquier momento del proceso investigativo. La participación fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de cada docente entrevistado.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no presentar conflictos de intereses relacionados con la realización, análisis o publicación de los resultados de esta investigación.

Integración de las TIC para fortalecer la evaluación de los aprendizajes en estudiantes de secundaria

Integration of ICTs to strengthen the assessment of learning in secondary school students

Rich Jairo González Salazar¹, José Abel García Álvarez², Yanet Yovanny Jiminián Mata³

¹Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Docente del nivel secundario, Modalidad Académica Ciencias de la Naturaleza, Liceo Faustino Santos Rojas, Distrito 01-Tenares, 07- Duarte, República Dominicana, email: jairo.15gonzalez@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7407-4098>

²Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Docente del nivel primario y secundario, Modalidad Académica Educación Física, Escuela Teolinda Bencosme, Distrito 06-Moca, 06- La Vega, República Dominicana, email: jose08199628@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3586-6110>

³Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), Docente-investigadora, Asesora, email: yanetjiminian@uapa.edu.do; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0972-7006>

Autor para correspondencia: Rich Jairo González Salazar, email: jairo.15gonzalez@gmail.com

Recibido : 29/8/2025; **Aprobado:** 20/6/2026

Resumen

Esta investigación tiene como propósito integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para fortalecer la evaluación de los aprendizajes en el primer ciclo de secundaria de la Escuela Profesora Yrma Altagracia Jorge Cabral, en Tenares, durante el periodo escolar 2024-2025. El estudio busca modernizar las prácticas evaluativas tradicionales y dinamizar el seguimiento del progreso académico estudiantil. La

Abstract

This research aims to integrate Information and Communication Technologies (ICTs) to strengthen learning assessment in the first cycle of secondary school at the Profesora Yrma Altagracia Jorge Cabral School in Tenares, during the 2024-2025 school year. The study seeks to modernize traditional assessment practices and streamline the monitoring of students' academic progress. The metho-

metodología adopta es un enfoque cualitativo y descriptivo bajo un diseño de investigación-acción. Se implementó un programa de formación técnica con diez docentes, centrado en el dominio pedagógico de plataformas interactivas como Kahoot, Quizizz, Educaplay, Socrative y Cerebriti, y se consideró la participación de 260 estudiantes de 1.º y 2.º de Secundaria durante las actividades de aplicación y validación. Los resultados observados revelan un fortalecimiento favorable en el proceso de evaluación de los aprendizajes y en las competencias digitales de los educadores, quienes adquirieron mayor autonomía para diseñar evaluaciones lúdicas e interactivas. También se observó un incremento de la motivación estudiantil mediante la observación directa, entrevistas semiestructuradas y guías de observación sistemática. La triangulación de datos entre docentes, estudiantes e investigadores confirmó una participación más activa, una retroalimentación inmediata y una menor presión frente a los exámenes convencionales. Se concluye que la integración de TIC favorece la evaluación formativa al permitir un seguimiento más dinámico, oportuno y contextualizado del aprendizaje.

Palabras clave: TIC, evaluación formativa, capacitación docente, competencias digitales, gamificación, retroalimentación.

dology adopts a qualitative and descriptive approach within an action research design. A technical training program was implemented with ten teachers, focused on the pedagogical use of interactive platforms such as Kahoot, Quizizz, Educaplay, Socrative, and Cerebriti, while the participation of 260 students from 1st and 2nd grade of secondary school was considered during the implementation and validation activities. The observed results reveal a favorable strengthening of the learning assessment process and of teachers' digital competencies, as they gained greater autonomy to design playful and interactive assessments. An increase in student motivation was also observed through direct classroom observation, semi-structured interviews, and systematic observation guides. Data triangulation among teachers, students, and researchers confirmed more active participation, immediate feedback, and reduced pressure compared to conventional exams. It is concluded that ICT integration favors formative assessment by enabling more dynamic, timely, and contextualized monitoring of learning.

Keywords: ICT, formative assessment, teacher training, digital competencies, gamification, feedback.



Integración de las TIC para fortalecer la evaluación de los aprendizajes en estudiantes de secundaria © 2026 by Rich Jairo González Salazar, José Abel García Álvarez, Yanet Yovanny Jiminián Mata is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introducción

En la actualidad, la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo se ha convertido en un tema de creciente interés. Esta transformación digital ha impactado todos los sectores, y la educación no es la excepción, ya que las TIC ofrecen herramientas innovadoras que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la evaluación de los aprendizajes y promoviendo entornos más dinámicos y colaborativos. Diversas investigaciones, como las de Mauris et al. (2022) y Moncayo et al. (2023), han evidenciado que el uso de herramientas tecnológicas garantiza un mayor aprovechamiento pedagógico, por cuanto estimula en el estudiante la participación activa, el intercambio de ideas y la motivación, lo que deriva mejores resultados académicos.

Sin embargo, a pesar de los avances tecnológicos, una gran cantidad de docentes aún enfrentan desafíos significativos en la adopción y uso efectivo de estas herramientas en sus prácticas pedagógicas. Según el Global Education Monitoring Report, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2023), muchos docentes se sienten poco preparados y carecen de confianza para utilizar la tecnología en la enseñanza; solo alrededor del 54% de los países cuentan con normas sobre el desarrollo de competencias relacionadas con las TIC para los docentes, lo que limita severamente el uso de

estas herramientas en la evaluación. Ante este panorama, estudios previos como el de Vega & Viadero (2022) y Sifuentes et al. (2023) demuestran que la formación continua es la clave para superar estas barreras, permitiendo que el uso de tecnologías en la evaluación, acompañado de herramientas como Kahoot, Quizizz, Socrative, Educaplay y Cerebriti aumente la motivación y participación de los estudiantes, también facilita un aprendizaje más significativo.

Bajo esta premisa, surge la necesidad de actualizar las prácticas evaluativas que, en muchos casos, aún se basan en enfoques tradicionales que no responden a las demandas del siglo XXI. El dominio de las herramientas TIC para evaluar está estrechamente relacionado con las competencias digitales que deben poseer los docentes para el desarrollo de su labor pedagógica (Bossolasco et al., 2023). Por consiguiente, la pregunta central que guía esta investigación es: ¿De qué manera la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como herramientas educativas, puede fortalecer la evaluación de los aprendizajes en el primer ciclo del Nivel Secundario de la Escuela Profesora Yrma Alt. Jorge Cabral durante el periodo escolar 2024-2025?

Para dar respuesta a la interrogante, el presente estudio se planteó como objetivo general integrar las TIC como herramientas para fortalecer la evaluación de los aprendizajes en el primer ciclo del Nivel Secundario de la Escuela Profesora

ra Yrma Alt. Jorge Cabral, del Distrito Educativo 07-01 del municipio de Tenares, provincia Hermanas Mirabal, en el periodo escolar 2024-2025. A través de un enfoque de investigación-acción basado en el modelo de Kemmis, se buscó comprender cómo la formación técnica y práctica de los docentes puede transformar las metodologías evaluativas y, en consecuencia, favorecer la calidad educativa. Con esta investigación se espera contribuir al entendimiento de la importancia de las TIC en la evaluación y ofrecer evidencias cualitativas sobre su utilidad para modernizar la práctica docente.

2. Revisión de la literatura

En el ámbito educativo, la evaluación juega un papel crucial no solo como herramienta de medición, sino también como un medio para fomentar el desarrollo continuo tanto de estudiantes como de docentes. Por su parte, García (2024) sustenta que la evaluación es “proceso inherente a la educación, que puede servir de apoyo para mejorar el aprendizaje y reestructurar los procesos de enseñanza” (p.18). Esta afirmación subraya la importancia de la evaluación como un componente integral del proceso educativo.

Bajo la misma perspectiva, la tecnología como una herramienta se rige como recurso de gran versatilidad y apoyo para la enseñanza contemporánea. Borja y Carcausto (2020) conceptualizan las herramientas TIC como un aglomerado de aplicaciones digitales y plataformas

diseñadas para potenciar las habilidades tanto de los maestros como de los estudiantes en las actividades académicas. En consecuencia, la integración de las tecnologías de la información y comunicación no solo se limita a facilitar las labores cotidianas, sino que actúa como un motor de innovación en las metodologías evaluativas, lo cual resulta fundamental para elevar los estándares de calidad.

En la actualidad, la integración de las TIC en el ámbito educativo se ha convertido en una estrategia fundamental para mejorar la calidad del aprendizaje. En este contexto, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2016) expone:

En el Nivel Secundario, dadas las características de la población estudiantil, son particularmente efectivos los recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus distintos formatos y aplicaciones. Se sugiere sacar provecho de las diferentes plataformas digitales, bibliotecas virtuales, repositorios digitales, ambientes lúdicos virtuales, redes sociales y dispositivos móviles. De esta forma los y las estudiantes podrán construir conocimientos y desarrollar competencias en entornos que les resulten familiares y entretenidos (p.53).

El MINERD, en la cita anterior, enfatiza que las TIC no solo facilitan el acceso a la información, sino que también transforman el proceso de aprendizaje en algo más interactivo y atractivo. Al uti-

lizar estas herramientas, TIC, los estudiantes pueden aprender en entornos que les resultan familiares y entretenidos. Esto no solo mejora la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también permite una personalización del aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de cada alumno.

En el contexto educativo contemporáneo, la integración de herramientas digitales en el proceso educativo ha facilitado la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Juan-Llamas y Viuda-Serrano, (2022) sustentan que “Actualmente existen varias herramientas para la evaluación en línea del alumnado, con software gratuito y fácilmente accesible, como Kahoot, Socrative o Quizizz, entre otras”. (p.281).

Esta afirmación enfatiza la accesibilidad y utilidad de herramientas como Kahoot, Socrative y Quizizz en la evaluación educativa. Estas plataformas no solo permiten a los docentes crear evaluaciones interactivas y dinámicas, sino que también facilitan la participación activa de los estudiantes. Al ser gratuitas y fáciles de usar, estas herramientas democratizan el acceso a métodos de evaluación innovadores, tales como la gamificación, evaluaciones formativas con retroalimentación inmediata, diarios reflexivos y organizadores gráficos digitales, mejorando la experiencia de aprendizaje y permitiendo un seguimiento más efectivo del progreso estudiantil.

No obstante, para que este potencial tecnológico se convierta en una mejora real dentro de los salones de clase, es preciso que los docentes cuenten con las competencias técnicas y pedagógicas necesarias para su implementación. Bajo este indicio, la capacitación docente se rige como un pilar fundamental y mecanismo constante para que los sistemas educativos puedan lograr las metas planteadas para elevar la calidad de los resultados académicos de los estudiantes (Núñez Rojas et al., 2022). Esta labor es vital para que el profesorado se mantenga a la vanguardia tecnológica, promoviendo la capacidad de resolución de problemas y desarrollo del pensamiento crítico a la hora de implementar herramientas TIC en las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa.

3. Métodos

Se adoptó un enfoque cualitativo debido a su capacidad para explorar de manera detallada las experiencias, percepciones e ideas de los docentes y estudiantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Este enfoque permite comprender los desafíos reales y los cambios que las herramientas digitales generan en el aula y la evaluación, yendo más allá de los datos numéricos. Complementariamente, se seleccionó el diseño de investigación-acción, elegido por su naturaleza participativa y orientada al cambio. Esta metodología es la más adecuada para este estudio, ya que, según Chicaiza Rey et al. (2020) permite una intervención directa y con-

textualizada donde los docentes no son meros sujetos de estudio, sino colaboradores activos en la mejora de su propia práctica evaluativa mediada por la tecnología.

La investigación asume el modelo de Kemmis, el cual organiza el proceso en ciclos de cuatro fases interconectadas: planificación, acción, observación y reflexión (Latorre, 2005). Este modelo fue seleccionado porque ofrece una guía organizada para que el equipo investigador y los docentes implementen herramientas como Kahoot, Quizizz, Educaplay, Cerebriti y Socrative, observen su impacto en el aula y reflexionen críticamente para ajustar las estrategias pedagógicas. Asimismo, se empleó el método inductivo, fundamental para analizar casos específicos dentro de la Escuela Profesora Yrma Altagracia Jorge Cabral, lo que permitió construir interpretaciones generales a partir de experiencias concretas y de los datos cualitativos obtenidos en las aulas. Las técnicas utilizadas fueron la observación y la entrevista, ambas acordes con el enfoque cualitativo adoptado. Francisco-Pérez y Dávila (2023) sustentan que la observación “es la técnica típica para capturar información, directamente por los sentidos del investigador, en forma selectiva del medio que le rodea” (p. 47). La observación fue empleada para registrar el comportamiento real de docentes y estudiantes durante el uso de plataformas digitales de evaluación.

Para profundizar en el impacto percibido, se utilizó la entrevista semiestructurada,

que permitió recolectar información sobre la facilidad de uso y la eficiencia de herramientas como Quizizz, Kahoot, Educaplay, Socrative y Cerebriti desde la voz de los protagonistas. En este orden, Hernández et al. (2014) sustentan que en esta técnica pueden hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores, creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones y atribuciones (p. 407). Estos procesos se apoyaron en instrumentos diseñados específicamente para registrar de forma sistemática el fortalecimiento del proceso evaluativo.

Los instrumentos aplicados fueron: guía de observación para registrar participación, motivación, uso de la herramienta y retroalimentación; guía de entrevista semiestructurada para docentes y estudiantes; matriz de análisis categorial para organizar las respuestas por categorías; y una rúbrica de valoración práctica para revisar las evaluaciones diseñadas por los docentes, considerando pertinencia curricular, claridad de instrucciones, interactividad, retroalimentación y alineación con los indicadores de logro.

Estas técnicas e instrumentos fueron esenciales para analizar las informaciones, formular las recomendaciones correspondientes y potenciar el uso de las TIC en la evaluación de los aprendizajes.

3.1. Población y muestra

La investigación se centró en una población de 10 docentes, quienes conforma-

ron la totalidad del personal académico que rota y labora en el primer ciclo del nivel secundario de la Escuela Profesora Yrma Altagracia Jorge Cabral. Para Zúñiga et al. (2023), la población es el conjunto de individuos que poseen características comunes. Se seleccionaron estos docentes porque intervienen directamente en los grados objeto de estudio y requieren dominio efectivo de las TIC para fortalecer el proceso evaluativo y dar cumplimiento a los indicadores de logro curriculares. Respecto a la participación estudiantil, el estudio abarcó a 260 estudiantes de 1.º y 2.º de secundaria, organizados en ocho secciones, quienes participaron en las actividades de evaluación mediadas por TIC, observaciones de aula y entrevistas de validación.

Los criterios de inclusión se fundamentaron en un muestreo intencional: docentes que laboraban en el primer ciclo del nivel secundario, participación en el programa de capacitación y disposición para aplicar herramientas TIC en sus evaluaciones; en el caso de los estudiantes, pertenecer a 1.º o 2.º de secundaria y participar en las actividades evaluativas implementadas por sus docentes. Se excluyeron los miembros de la comunidad educativa que no pertenecían a los grados seleccionados o que no participaron en las intervenciones. El contexto institucional corresponde a un centro urbano con laboratorio de informática, acceso a internet, pizarras digitales interactivas, laptops y tabletas, condiciones que hicieron viable la implementación. Como consideración ética, la participación fue

voluntaria, se informó a la dirección y a los involucrados antes del acompañamiento en aulas y entrevistas, y los datos se manejaron con confidencialidad y exclusivamente para fines académicos).

4. Resultados

En la investigación-acción, el proceso de planificación se definió mediante la creación de una propuesta de acción basada en las informaciones obtenidas durante el diagnóstico, con el objetivo de integrar las TIC en el proceso de evaluación.

En la planificación se detallaron las actividades ejecutadas durante la fase de acción en la Escuela Profesora Yrma Altagracia Jorge Cabral durante el periodo escolar 2024-2025.

El programa de formación se organizó en una reunión inicial, dos sesiones de diseño y seis talleres de capacitación desarrollados entre el 2 y el 19 de septiembre de 2024, con una duración total aproximada de 14 horas y 30 minutos.

La secuencia incluyó: introducción a las TIC para evaluar; uso de Cerebriti Edu; diseño de cuestionarios en Quizizz; creación de actividades en Educaplay; aplicación de Socrative; y elaboración de cuestionarios interactivos en Kahoot. Como productos, cada docente diseñó al menos una actividad evaluativa digital vinculada a su asignatura. Los criterios de logro fueron: manejo básico de la plataforma, pertinencia de la actividad con el conte-

nido curricular, claridad de instrucciones, incorporación de retroalimentación y aplicación en el aula durante el acompañamiento.

Objetivo general: Integrar las TIC como herramientas para fortalecer la evalua-

ción de los aprendizajes en el primer ciclo del Nivel Secundario de la Escuela Profesora Yrma Alt. Jorge Cabral, del distrito educativo 07-01 del municipio de Tenares, provincia Hermanas Mirabal, en el periodo escolar 2024-2025.

Objetivos específicos	Actividades/Estrategias	Tiempo
Elaborar un programa de capacitación docente, donde se fomente el uso de las TIC	Intervención 1: Reunión con el equipo de gestión para la presentación del plan de acción de la propuesta de investigación. Intervención 2: Desarrollo y selección de los componentes de un programa de capacitación Intervención 3: Elaboración del programa de capacitación. Estrategias: Diseño instruccional, realización de talleres y lluvia de ideas.	Intervención 1. 2/09/2024 1 hora Intervención 2. 5/09/2024 2 horas. Intervención 3. 6/09/2024 2 horas
Ejecutar el programa de capacitación mediante talleres a los docentes en el uso y manejo de las herramientas TIC para fortalecer el proceso de evaluación.	Intervención 4: Taller 1. Introducción a las Herramientas TIC. Intervención 5: Taller 2. Cerebriti Edu como herramienta para evaluar Intervención 6: Taller 3. Quizizz como herramienta de evaluación Intervención 7: Taller 4. Educaplay como herramienta de evaluación. Taller 5. Socrative como herramienta de evaluación Intervención 8: Taller 6. Kahoot! como herramienta de evaluación. En estos encuentros se realizaron y utilizaron: Ejecución de los talleres, capacitación a los docentes, participación activa, expositiva de conocimientos elaborados y/o acumulados y tutorías.	Intervención 4. Taller 1: 9/09/2024 2 horas Intervención 5. Taller 2: 11/09/2024 2 horas Intervención 6. Taller 3:13/09/2024 1 hora y 30 minutos Intervención 7. Talleres 4 y 5: 18/09/2024 2 hora Intervención 8. Taller 6: 19/09/2024 2 horas

Aplicar herramientas TIC en el proceso de evaluación de los aprendizajes, con el fin de mejorar la retroalimentación y seguimiento del progreso académico de los estudiantes.

Intervención 9: Acompañamientos a los docentes usando las herramientas TIC en las evaluaciones.

Se realizaron asistencia individualizada a los docentes en la creación de las actividades de evaluación en las herramientas TIC. Participación activa.

Intervención 9.

Desde el 23/09/2024 hasta el 27/09/2024

Validar la implementación de las herramientas TIC utilizadas en la mejora de la evaluación de los aprendizajes.

Intervención 10: Diseño instrumentos de validación (guía de observación y entrevista) para evaluar la efectividad de las herramientas TIC en la mejora de la evaluación.

Intervención 11: Se aplicaron la guía de observación y entrevista.

Se realizaron entrevistas a los docentes y estudiantes para obtener una comprensión más profunda de sus experiencias

Intervención 12: Analizaron los resultados de la validación e identificar áreas de mejora.

Estrategias: Participación activa, análisis de información, expositiva de conocimientos elaborados y/o acumulados.

Intervención 10.

Desde el 1/10/2024 hasta el 4/10/2024

Intervención 11.

Desde el 07/10/2024 hasta el 11/10/2024

Intervención 12.

Desde el 14/10/2024 al 18/10/2024

Nota: Plan de acción general utilizado en fase planificación y acción.

Triangulación

La validación de los hallazgos se realizó mediante la técnica de triangulación de fuentes y métodos, contrastando las percepciones recolectadas en las entrevistas semiestructuradas de docentes y estudiantes con los registros de observación sistemática efectuados por el equipo investigador. Este proceso analítico, basado en un método inductivo, permitió

cotejar las respuestas directas de los actores con el comportamiento observado en el aula, garantizando la pertinencia y veracidad de los datos obtenidos. A continuación, se presentan las categorías emergentes derivadas de este análisis, las cuales aparecen respaldadas por evidencias directas y citas textuales que documentan el fortalecimiento del proceso evaluativo.

Categorías	Docentes	Estudiantes	Investigadores	Similitud
Programa de capacitación	“Las capacitaciones son fundamentales para fortalecer la formación docente a través de la capacitación técnica, para poder integrar estas herramientas de forma más efectiva en el aula”	“Los docentes deben de mantenerse más capacitado y así pueden dar más reforzamiento a los estudiantes” “ayudan más y se aprenden más”	Los programas de capacitación son esenciales, ya que mediante estos los docentes adquieren nuevas destrezas, habilidades, para que así sus prácticas pedagógicas sean más efectivas e innovadoras.	Las opiniones de docentes, estudiantes e investigadores coinciden en que los programas de capacitación son cruciales para mejorar la formación docente y, por ende, la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes
	“Como docentes debemos actualizarnos, para dar el 100% a nuestros estudiantes”	“son un beneficio para ellos y ayudan a los estudiantes, y reforzando sus conocimientos”		
Talleres	“Los talleres permiten una mayor actualización en nuevas tecnologías”	“ayudan a que desarrollen mejor las clases”	Los talleres se emplean para que los docentes desarrollen sus habilidades y competencias, esto se realiza con la combinación de la teoría con la parte práctica.	Tantos docentes como estudiantes e investigadores coinciden en que estos talleres permiten adquirir nuevas habilidades, mejorar las competencias docentes.
	“Los talleres representan un paso a la innovación, con las actualizaciones que en estos se presentan”	“ayudan a desarrollar las competencias en los docentes” “pueden conocer cosas nuevas sobre la tecnología”		
Herramientas TIC (Quizizz, Kahoot!, Educaplay, Socrative y Cerebriti).	“Estas herramientas mejoran la comprensión, ya que los estudiantes interactúan más y refuerzan conceptos de manera más efectiva”	“hubo mayor sincronización con el tema” “ayuda a entender mejor el tema y las clases son más motivadoras” “Se aprende de manera más fácil”	Estas son herramientas digitales que en el proceso educativo y en las prácticas pedagógicas de los docentes generan mayor dinamismo y motivación en los alumnos.	El uso de herramientas TIC en la educación mejora la comprensión y motivación de los estudiantes, facilitando una mayor interacción y dinamismo en las clases.

Uso de las herramientas TIC (Quizizz, Kahoot!, Educaplay, Socrative y Cerebriti).	“Estas herramientas motivan a los estudiantes a la participación activa, mostrando un rendimiento académico favorable” “Es más factible evaluar con la tecnología, ya que el proceso se efectúa de manera más eficiente. Las tradicionales son más tediosas”	“se entiende de mejor manera y más divertido” “se motivan mucho más y se aprenden mucho mejor” “Me sentí muy bien porque vi nuevas formas para trabajar las clases”	El uso de las herramientas TIC en las que se capacitaron los docentes causó cambios positivos en los alumnos, debido a que despierta el interés de ellos a la hora de participar en las actividades.	Motivan a los estudiantes, mejoran la comprensión y facilitan una evaluación más eficiente, generando un rendimiento académico favorable y un mayor interés en las actividades.
Impacto de las herramientas en evaluación	“Pueden hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y entretenido para los estudiantes” “El uso de estas herramientas mejora la comprensión” “Ofrece retroalimentación inmediata de los resultados obtenidos (en tiempo real)”	“Ha impactado de manera favorable, porque aporta una retroalimentación y una adquisición del tema” “Ha impactado de manera excelente, vi estudiante que no le gusta participar levantando las manos para jugar”	Las herramientas TIC causan gran impacto en las actividades de evaluación, esto se debe a las características específicas que estas presentan y la aceptación que tiene los estudiantes al momento del docente hacer uso de estas.	Las opiniones de docentes, estudiantes e investigadores coinciden en que las herramientas TIC tienen un impacto observado y positivo en el proceso de evaluación, mejorando la comprensión, participación y retroalimentación en el aprendizaje.

Evaluación efectiva	“Estas herramientas permiten una evaluación más dinámica y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes”	“pueden enseñar nuevas cosas que los niños no han visto. Además, estimulan el aprendizaje y desarrollan una mejor motivación para participar en las actividades de evaluación”	Con las herramientas TIC se pueden realizar evaluaciones efectivas, esto es gracias a los beneficios que estas ofrecen a los docentes, como la retroalimentación inmediata, la flexibilidad y la adaptabilidad a las necesidades de los estudiantes.	Coinciden en que las herramientas TIC contribuyen a una evaluación efectiva, aumentando la motivación, reduciendo la presión y permitiendo una adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes.
	“Los estudiantes responden positivamente. Se muestran más motivados durante las actividades, ya que ellos consideran el uso de estas herramientas más fácil y entretenido”	“no se siente presión ni nervios como los exámenes en hojas” “porque así los estudiantes se mantienen más motivados por participar en las clases”		
Motivación y participación	“Estas herramientas estimulan la participación activa”	“es más divertida y desarrolla en mí la motivación.”	Cuando se hace uso de las herramientas TIC en los salones de clases y a la hora de evaluar, estas motivan a los estudiantes a integrarse de manera más frecuente a las actividades.	Las TIC en la evaluación estimulan la participación activa y mejora la motivación de los estudiantes, haciendo las actividades más divertidas y emocionantes.
	“He notado que la participación es mucho más activa, Los estudiantes se sienten más motivados en participar” “Definitivamente ha mejorado la motivación. Los estudiantes parecen más dispuestos a participar activamente”	“se aprende más y se crea una mejor motivación” “nosotros los estudiantes nos enfocamos en el juego utilizado por la profe” “se realiza de manera divertida y nos permite aplicar lo que hemos aprendido con la profe”		

Nota: Triangulación de las informaciones recopiladas mediante la entrevista.

Las evidencias cualitativas se organizaron en categorías de análisis: programa de capacitación, talleres, herramientas TIC, uso de herramientas, impacto en la evaluación, evaluación efectiva, motivación y participación. La triangulación contrastó las voces de docentes y

estudiantes con las observaciones de los investigadores. Por ejemplo, docentes expresaron que las herramientas “ofrecen retroalimentación inmediata” y que “motivan a los estudiantes a la participación activa”, mientras que estudiantes señalaron que “no se siente presión ni ner-

vios como los exámenes en hojas” y que las actividades “son más divertidas”. Entre los productos diseñados se incluyeron cuestionarios gamificados en Kahoot y Quizizz, actividades interactivas en Educaplay, ejercicios de repaso en Cerebriti y evaluaciones rápidas en Socrative.

Los resultados obtenidos durante el desarrollo del estudio reflejaron una aceptación favorable por parte del equipo de gestión del centro educativo. Desde el inicio, los directivos mostraron interés en la propuesta, lo que sugiere un reconocimiento de la necesidad de actualizar las metodologías pedagógicas mediante la integración de las TIC. La retroalimentación recibida durante las reuniones fue un claro indicio de que la investigación tocaba un aspecto sensible en el sistema educativo, donde aún prevalecen enfoques del siglo pasado.

Uno de los puntos más destacados fue la capacidad del equipo investigador para crear un programa de capacitación docente estructurado y fundamentado en teorías educativas contemporáneas. La organización del contenido en tablas permitió a los participantes visualizar de manera clara y sistemática los componentes del programa, facilitando su comprensión y generando un debate constructivo sobre la implementación de las TIC en el proceso de evaluación. Las reacciones de los docentes ante la utilización de estas tecnologías revelaron un cambio positivo hacia una mayor receptividad y adaptación a nuevas metodologías. Por ejemplo, en el caso de Cere-

briti, la herramienta generó un impacto inmediato al facilitar la creación de actividades lúdicas que permitían evaluar de manera más dinámica los aprendizajes adquiridos.

En términos de evidencias, las herramientas TIC utilizadas reflejan un avance observado en la integración tecnológica dentro del aula. Las respuestas de los docentes durante los talleres mostraron una actitud favorable hacia la adopción de estas herramientas, lo que indica que el programa de capacitación contribuyó a fomentar una cultura de innovación pedagógica.

El estudio evidenció que la incorporación de TIC como Quizizz, Kahoot!, Educaplay, Socrative y Cerebriti en el proceso de evaluación del primer ciclo de la educación secundaria favorece la innovación de las prácticas educativas y la dinamización del aprendizaje de los estudiantes.

4.1. Discusión de los resultados

Los resultados del estudio indican una clara aceptación por parte del equipo de gestión del centro educativo hacia la integración de las TIC en el proceso de evaluación. Desde las primeras reuniones, los directivos reconocen la necesidad de modernizar las metodologías pedagógicas, lo cual coincide con lo señalado en investigaciones previas sobre la urgencia de actualizar los enfoques educativos para alinearlos con las demandas del siglo XXI. Este reconocimiento sugiere que las TIC no solo son vistas como he-

herramientas complementarias, sino como elementos clave para transformar la enseñanza y la evaluación, lo que está en línea con lo que plantean Jaramillo-Hurtado y Escudero-Benavides (2024), abordando que las TIC si fueron esenciales en el proceso de evaluación, fomentando la autorregulación del aprendizaje y permitiendo que las clases se adapten a las necesidades y características de los estudiantes actuales.

El desarrollo del programa de capacitación docente, estructurado en base a teorías contemporáneas, resalta la importancia de una planificación sistemática y ordenada. La utilización de tablas para organizar los componentes del programa facilitó la comprensión por parte de los participantes, lo cual refuerza la necesidad de un enfoque metódico en la implementación. Lo antes expuesto se relaciona con que planteado por, López-Angulo et al. (2022), quienes expresan que un programa de capacitación de constituirse por un conjunto de componentes. Dentro de estos deben de prevalecer: los objetivos, métodos y técnicas, las estrategias, contenidos, los responsables de la intervención, público al que va dirigido, la distribución de las sesiones de grupo y propuesta de evaluación.

Este enfoque sistemático también promovió un debate constructivo sobre la integración de las TIC en la evaluación, proceso que fue valorado como necesario para favorecer dinámicas educativas más activas y contextualizadas.

Un hallazgo clave del estudio fue la receptividad de los docentes a las herramientas tecnológicas introducidas, como Quizizz, Socrative, Kahoot!, Cerebriti y Educaplay. Los docentes manifestaron una motivación considerable al explorar estas plataformas, lo que coincide con lo que expresan Tello Sifuentes et al. (2023) sobre cómo las TIC son fáciles de implementar y cuando se integran en las experiencias de aprendizaje, especialmente durante el proceso de evaluación formativa, ayudan a lograr los objetivos porque reducen el tiempo necesario para la corrección y aumentan la confianza en el proceso.

En particular, la aceptación de Cerebriti subraya el impacto positivo que las actividades lúdicas tienen en la evaluación, al ofrecer un enfoque más dinámico y participativo para medir los aprendizajes. Esto va coherencia con lo con lo que señala Juan-Llamas y Viuda-Serrano (2022), quienes expresan que “Los docentes del siglo XXI necesitan ofrecer y llevar al aula nuevas técnicas y metodologías innovadoras que capten la atención del alumnado y conecten los conocimientos impartidos con su vida diaria” (p. 280).

Las reacciones de los docentes muestran un cambio favorable hacia la adopción de estas herramientas tecnológicas, lo que refuerza la idea de que las TIC, más allá de modernizar el proceso de evaluación, pueden transformar el aula en un espacio más interactivo y atractivo. Este hallazgo se alinea con lo que afirman Grávalos-Gastaminza et al. (2022), quie-

nes destacan cómo herramientas como Kahoot permiten la creación de cuestionarios interactivos que no solo evalúan el conocimiento, sino que también motivan a los estudiantes a participar activamente en su proceso de aprendizaje.

En otro sentido, la capacidad del equipo investigador para adaptar los instrumentos de recolección de datos a las necesidades contextuales del centro educativo permitió una mayor pertinencia en los resultados obtenidos. Este ajuste de la guía de entrevista y las entrevistas validó la eficacia del uso de las TIC en la evaluación educativa, lo que concuerda con lo propuesto por Candelo (2003), citado en Jara, 2023. quien sostiene que los talleres “tienen como característica principal la transferencia de conocimientos y técnicas a un determinado grupo de participantes para ser aplicado posteriormente” (p. 53).

El estudio muestra que la incorporación de las TIC en el proceso de evaluación en el primer ciclo de la educación secundaria es factible y pertinente para modernizar las prácticas educativas. Los resultados cualitativos obtenidos son coherentes con las teorías y estudios previos que resaltan el valor de las TIC en la educación, lo que permite interpretar un efecto favorable tanto en la enseñanza como en la evaluación de los aprendizajes. Esto subraya la importancia de seguir promoviendo programas de capacitación que permitan a los docentes integrar de manera efectiva estas tecnologías en sus aulas.

5. Conclusiones

A lo largo de esta investigación, se abordó con éxito el objetivo central de integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de evaluación de los aprendizajes en el primer ciclo del nivel secundario, cumpliendo con una serie de objetivos específicos. En relación al primer objetivo se elaboró con éxito el programa de capacitación docente, donde se fomentó el uso de las TIC en la evaluación. El programa diseñado fortaleció las prácticas evaluativas mediante el uso de las TIC. A pesar de algunos ajustes en la planificación, se implementó en tiempo y con los recursos previstos, cumpliendo su propósito. Este proceso aportó valiosos aprendizajes, y puede servir de base para futuras intervenciones más estructuradas. El programa sirvió como un punto de partida para fomentar el uso de las TIC en la evaluación, abriendo camino para futuras intervenciones más estructuradas y completas.

Respecto al segundo objetivo, se ejecutó el programa de capacitación a los docentes del primer ciclo del nivel secundario en el uso y manejo de las herramientas TIC, para fortalecer el proceso de evaluación. Dicho objetivo se logró con la implementación de cinco talleres, donde los docentes adquirieron competencias en herramientas como Kahoot, Quizizz, Socrative, Cerebriti y Educaplay. La alta participación y entusiasmo demostraron una rápida adaptación y dominio de es-

tas herramientas, que fueron integradas en sus evaluaciones. La capacitación no solo mejoró las habilidades tecnológicas de los docentes, sino que también diversificó las formas de evaluación y promovió la innovación en el aula.

Sobre el tercer objetivo, la aplicación las herramientas TIC en el proceso de evaluación de los aprendizajes, se logró mejorar la retroalimentación y seguimiento del progreso académico de los estudiantes. Herramientas como Quizizz, kahoot y educaplay permitieron una retroalimentación inmediata, motivando una mayor participación estudiantil y adaptando las estrategias de enseñanza en tiempo real. La integración de estas herramientas fomentó un aprendizaje más dinámico y motivador, y mostró algunas áreas a mejorar.

Los docentes lograron diversificar las técnicas evaluativas y promover un entorno de aprendizaje más interactivo y dinámico. Los resultados de las observaciones indicaron que la mayoría de los docentes dominaron el uso de las herramientas y las alinearon con los objetivos de aprendizaje, lo que facilitó una participación activa y motivada por parte de los estudiantes a la hora de implicarse en evaluaciones.

En el último objetivo específico, se validó la implementación de las herramientas TIC utilizadas en la mejora de la evaluación de los aprendizajes. Esta validación, realizada mediante la triangulación de datos de docentes, estudiantes e investigadores, confirmó un efecto favorable de

las TIC en la evaluación. Tanto docentes como estudiantes valoraron estas herramientas en tanto hicieron las evaluaciones más comprensibles y motivadoras, y favorecieron el desempeño observado durante las actividades. El análisis evidenció mayor motivación y participación estudiantil, así como mayor flexibilidad en las evaluaciones.

Es importante resaltar que la investigación presentó limitaciones debido a su enfoque cualitativo. El desarrollo del proceso se vio condicionado por la poca disponibilidad de tiempo de los docentes para las capacitaciones, las interrupciones del calendario escolar y la resistencia al cambio hacia métodos más novedosos. Para futuras investigaciones se recomienda ampliar el tamaño de la muestra, además, se sugiere garantizar un soporte técnico y pedagógico a los docentes, acceso a internet con mayor estabilidad y planificar capacitaciones recurrentes que involucren a los estudiantes.

6. Referencias bibliográficas

- Borja Velezmoro, G. A., & Carcausto, W. (2020). Herramientas digitales en la educación universitaria latinoamericana: una revisión bibliográfica. *Revista Educación las Américas*, 10(2), s.p. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.123>
- Bossolasco, M. L., Chiecher, A. C., & Dos Santos, D. A. (2023). Actitudes diferenciadas hacia las TIC

- en la docencia universitaria antes y después de la pandemia. *Educación Superior*, 35, 11-30. <https://rai.uapa.edu.do/bitstream/handle/123456789/2501/Art%201%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Enero-junio%202023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chicaiza Rey, M., Martelo, Y., & Blanquicett Narváez, R. (2020). El método de investigación acción en el área educativa: Un ejercicio pertinente e inclusivo para los formadores del siglo XXI. *Oratores*, 84-94.
- Francisco-Pérez, J. I., & Dávila, A. A. (2023). Elaboración de trabajos de titulación basados en investigaciones proyectivas: *Guía teórico-práctica. Edipuce*.
- García Gámez, G. D. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17-32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>
- GEM Report UNESCO. (2023). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? GEM Report UNESCO*. <https://doi.org/10.54676/BSEH4562>
- Grávalos-Gastaminza, M. A., Hernández-Garrido, R., & Pérez-Calañas, C. (2022). La herramienta tecnológica Kahoot como medio para fomentar el aprendizaje activo: un análisis sobre su impacto en la docencia en el Grado de Administración y Dirección de Empresas. *Campus Virtuales*, 11(1), 115-124. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.970>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc-Graw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Mc-Graw Hill Interamericana Editores, S.A.
- Jara De Obregón, J. I. (2023). *Taller de capacitación para desarrollar el enfoque de igualdad de género en los docentes de formación continua de una Universidad Privada de Lima*. [Tesis de maestría]: Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9febe911-07e3-4e51-9bf5-4d3810857f5a/content>
- Jaramillo-Hurtado, J. L., & Escudero-Benavides, P. M. (2024). *El impacto de las TIC en el ciclo de aprendizaje. Polo del conocimiento, Edición núm. 85, Vol. 9 (No 1), 93-116*. doi:10.23857/pc.v9i1.6370
- Juan-Llamas, C., & Viuda-Serrano, A. (2022). Socrative como herramienta

- de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.*, 25(1), 279-297. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31182>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa 3ra edición*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Núñez González, K., & Almeyda Vázquez, A. (2022). Diseño y evaluación de un programa de capacitación para el desarrollo de la competencia orientación profesional en profesores preuniversitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200008
- Mauris, L., Beiro, M., & Domínguez, B. (2022). Impacto de las TIC en el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas durante la crisis sanitaria generada por el COVID-19 en Colombia. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(4), 20-34.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD. (2016). *Diseño curricular nivel secundario primer ciclo (1ero, 2do y 3ero)*. Editora Centenaria, S.R.L.
- Moncayo Arias, M. A., Bastidas Vera, E. A., Cabezas Macías, P. M., Ledesma Espín, C. d., Bayas Guevara, B. I., Onofre Palma, C. D., & Llor Valdiviezo, G. C. (2023). Aplicación de TICs en la evaluación formativa mejora la gestión docente en educación básica. Artículo de revisión. *Journal of Science and Research*, 8(2), 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7802893>
- Núñez Rojas, N., Llatas Altamirano, L. J., & Loaiza Chumacero, S. C. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 237-256. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200237>
- Sifuentes, Y. T., Murga, Ó. J. O., & Oscco, F. G. (2023). Herramientas digitales en la evaluación formativa durante el contexto pandémico. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 429-443. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.527>
- Tello Sifuentes, Y., Ortega Murga, Ó. J., & Guizado Oscco, F. (2023). Herramientas digitales en la evaluación formativa durante el contexto pandémico. *Revista Horizontes*, 7(27), 429 - 443. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.527>
- Vega Pico, J. P. & Viadero Jiménez, A. I. (2022). *Evaluación formativa mediada por TIC [Tesis de maestría]*. Uni-

versidad del Norte, Barranquilla, Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/9111/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20desde%20los%20entornos%20virtuales%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zúñiga, P. I. V., Cedeño, R. J. C., & Palacios, I. A. M. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Declaración de autoría-Taxonomía CRediT

1. Conceptualización: José Abel García Álvarez y Rich Jairo González Salazar.
2. Curación de datos: Rich Jairo González Salazar, José Abel García Álvarez y Yanet Jiminián.
3. Análisis formal: José Abel García Álvarez, Rich Jairo González Salazar y Yanet Jiminián.
4. Adquisición de fondos: Rich Jairo González Salazar y José Abel García Álvarez.
5. Investigación: José Abel García Álvarez y Rich Jairo González Salazar.
6. Metodología: José Abel García Álvarez, Rich Jairo González Salazar y Yanet Jiminián.
7. Administración del proyecto: Yanet Jiminián.
8. Recursos: Rich Jairo González Salazar y José Abel García Álvarez.
9. Software: José Abel García Álvarez.

10. Supervisión: Yanet Jiminián
11. Validación: Rich Jairo González Salazar y Yanet Jiminián.
12. Visualización: José Abel García Álvarez y Rich Jairo González Salazar.
13. Redacción – borrador original: José Abel García Álvarez y Rich Jairo González Salazar.
14. Redacción – revisión y edición: Rich Jairo González Salazar, José Abel García, Álvarez y Yanet Jiminián.

Declaración de uso responsable de inteligencia artificial

Los autores declaran que no se utilizó inteligencia artificial generativa para producir datos, alterar resultados ni sustituir el análisis cualitativo desarrollado en la investigación. Cualquier apoyo tecnológico empleado se limitó a la revisión formal del manuscrito y no modificó la autoría, interpretación ni responsabilidad académica de los autores.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses personales, académicos, institucionales ni financieros que pudieran influir en el desarrollo, análisis o presentación de los resultados de esta investigación.

Esta edición de la revista científica
Educación Superior, Año XXV, No. 41, Enero-julio, 2026,
se terminó de imprimir en Julio de 2026,
en los talleres de Reproducciones UAPA,
Santiago, República Dominicana.