

ARJEAD

8-17

Tecnología Educativa

Estrategia B-learning Mediada por Moodle para Fortalecer el Vocabulario en Inglés en Estudiantes de Bachillerato en Colombia

18-33

Tecnología Educativa

Cuando el Ocultamiento se Hace Visible: IAG en Formación Docente

36-47

Enseñanza y Aprendizaje

Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes de la IED Integrado de San Cayetano

50-64

Convivencia Escolar y Trabajo

Relación entre Nivel de Satisfacción Laboral y Percepción Salarial de Población Docente en Engativá, Colombia

66-78

Convivencia Escolar y Trabajo

Fortaleciendo el Proyecto de Vida en Estudiantes de Básica Secundaria, una Motivación Hacia la Lectura

80-94

Convivencia Escolar y Trabajo

Educación Para La Paz: Gestión de la Convivencia Escolar en Llorica, Colombia

96-113

Convivencia Escolar y Trabajo

Estrategia Didáctica Fortalecedora del Valor de la Responsabilidad de los Estudiantes en Actividades Académicas



Contenido

02 - 03

Contenido

04 - 05

Carta Editorial

08 - 33

Tecnología Educativa

Artículos originales

ESTRATEGIA B-LEARNING MEDIADA POR MOODLE PARA FORTALECER EL VOCABULARIO EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN COLOMBIA

Ángel Rafael Serpa Huertas

CUANDO EL OCULTAMIENTO SE HACE VISIBLE: IAG EN FORMACIÓN DOCENTE

Santiago Hernández Bentancur

Diego Daluz Veras

36 - 47

Enseñanza y Aprendizaje

Artículos originales

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA IED INTEGRADO DE SAN CAYETANO

Jhom Alexander Melo Triana

50 - 113

Convivencia Escolar y Trabajo

Artículos originales

RELACIÓN ENTRE NIVEL DE SATISFACCIÓN LABORAL Y PERCEPCIÓN SALARIAL DE POBLACIÓN DOCENTE EN ENGATIVÁ, COLOMBIA

Armando Enrique Gómez Cabeza

Roberto Rodríguez Moreno

FORTALECIENDO EL PROYECTO DE VIDA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA, UNA MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA

Arbey Chocó Díaz

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LORICA, COLOMBIA

Rafael Antonio Zumaqué Díaz

ESTRATEGIA DIDÁCTICA FORTALECEDORA DEL VALOR DE LA RESPONSABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Ana Maura Casillas Ortiz

Martha Leticia Barba Morales

Carta editor

Raúl Alejandro Gutiérrez García | **Editor de la Revista ARJEAD**

Eridani Durán Vázquez | **Coeditora de la Revista ARJEAD**

Andrea Medina Zapata | **Diseñadora gráfica de la Revista ARJEAD**

Para la academia y lectores:

Es un honor presentar esta publicación de la Revista ARJEAD, en el cual hemos tenido la oportunidad de participar de la integración y articulación de los manuscritos que lo conforman. Este número reúne una selección de artículos originales que comparten como eje común la investigación educativa contemporánea, y que dialogan entre sí desde enfoques metodológicos y contextos diversos.

Cada contribución ha sido sometida a un proceso riguroso de evaluación por pares arbitros, lo que garantiza su calidad científica y pertinencia académica. En este volumen, las y los lectores encontrarán estudios que abordan procesos de enseñanza y aprendizaje, tecnología educativa, innovación didáctica, contexto escolar y trabajo ofreciendo resultados empíricos y reflexiones críticas que enriquecen el campo de las ciencias sociales y la educación.

El propósito ha sido integrar un hilo conductor que permita apreciar estos artículos no solo como un conjunto de trabajos aislados, sino como una integración coherente de aportes originales, capaz de abrir nuevas preguntas, contrastar perspectivas y proponer rutas de acción para la práctica profesional y la investigación futura. La diversidad de contextos, poblaciones y metodologías aquí reunidas representa, a la vez, un mapa de las perspectivas actuales y un espejo de la vitalidad de nuestra comunidad académica.

Invito cordialmente a las y los lectores a explorar este número con el fin de establecer conexiones entre los distintos artículos y a aprovechar sus hallazgos para fortalecer sus propios procesos de investigación, docencia e intervención en los diferentes escenarios educativos. Los trabajos aquí integrados serán de utilidad tanto para quienes se inician en la investigación como para especialistas consolidados en el campo.

Agradezco profundamente a las personas autoras por su confianza y esfuerzo, a las y los dictaminadores por sus cuidadosas lecturas, y al equipo editorial de nuestra Revista por el acompañamiento permanente durante este proceso.

Reciban un cordial saludo.

Raúl Alejandro Gutiérrez García

ARJEAD

Tecnología Educativa

ARTÍCULO

- 01 Estrategia B-learning Mediada por Moodle para Fortalecer el Vocabulario en Inglés en Estudiantes de Bachillerato en Colombia

Ángel Rafael Serpa Huertas

- 02 Cuando el Ocultamiento se Hace Visible: IAG en Formación Docente

Santiago Hernández Bentancur
Diego Daluz Veras

Recepción: 29-11-2026 | Aceptación: 12-01-2026

Estrategia B-learning Mediada por Moodle para Fortalecer el Vocabulario en Inglés en Estudiantes de Bachillerato en Colombia

Moodle-Mediated B-learning Strategy to Strengthen English Vocabulary in High School Students in Colombia

Ángel Rafael Serpa Huertas ¹

¹ Docente de inglés, Institución Educativa 20 de enero, Sincelejo, Sucre, Colombia.
Correo electrónico: teacherserpa@gmail.com

Resumen

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación media colombiana enfrenta dificultades persistentes, especialmente en el desarrollo del vocabulario, a pesar de las metas establecidas por el Programa Nacional de Bilingüismo. En este contexto, se diseñó e implementó el B-Learning English Program (BLEP), un curso de inglés en modalidad B-learning mediado por la plataforma Moodle, orientado a fortalecer el aprendizaje de vocabulario en estudiantes de grado décimo de una institución oficial de Sincelejo, Sucre, Colombia. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental de un solo grupo con aplicación de pretest y posttest. Participaron 60 estudiantes durante un periodo de cuatro meses, combinando actividades presenciales y virtuales centradas en los componentes semántico, pragmático, sintáctico y gramatical del vocabulario. Para la recolección de datos se emplearon pruebas de desempeño

léxico. Los resultados evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en el dominio del vocabulario tras la intervención ($p < .05$), con incrementos más notorios en los componentes semántico y gramatical, los cuales presentaron tamaños del efecto moderados. En conclusión, una estrategia metodológica B-learning, planificada y contextualizada, contribuye de manera efectiva a optimizar la enseñanza del vocabulario en inglés en la educación media oficial colombiana.

Palabras clave: B-learning; educación media; léxico; Moodle; vocabulario en inglés

Abstract

The teaching of English as a foreign language in Colombian upper-secondary education continues to face persistent challenges, particularly in vocabulary development, despite the goals established by the National Bilingualism Program. In this context,

the B-Learning English Program (BLEP) was designed and implemented as a blended learning English course mediated by the Moodle platform, aimed at strengthening vocabulary learning among tenth-grade students from a public school in Sincelejo, Sucre, Colombia. The study followed a quantitative approach with a quasi-experimental one-group pretest–posttest design. A total of 60 students participated over a four-month period, combining face-to-face and virtual activities focused on the semantic, pragmatic, syntactic, and grammatical components of English vocabulary. Vocabulary performance tests were used for data collection. The results showed statistically significant improvements in vocabulary mastery after the intervention ($p < .05$), with more pronounced gains in the semantic and grammatical components, which presented moderate effect sizes. It is concluded that a well-planned and context-based blended learning methodological strategy effectively contributes to optimizing English vocabulary teaching in Colombian public upper-secondary education.

Keywords: B-learning; English vocabulary; lexicon; Moodle; secondary education

Introducción

El vocabulario constituye un componente central en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, dado que condiciona de manera directa la comprensión lectora, la producción oral y escrita, y la participación efectiva en situaciones comunicativas auténticas. Investigaciones recientes destacan que el dominio léxico actúa como un predictor significativo del desempeño global en lengua

extranjera, especialmente en contextos escolares donde el inglés no es la lengua de uso cotidiano (Nation, 2022). Sin embargo, en los sistemas educativos públicos, el desarrollo del vocabulario suele verse limitado por factores estructurales como la reducida intensidad horaria, la sobrecarga curricular y la escasez de oportunidades de práctica significativa fuera del aula.

Desde la perspectiva del aprendizaje estratégico de lenguas, se reconoce que la adquisición léxica requiere exposición frecuente, uso contextualizado y oportunidades sistemáticas de recuperación del vocabulario en distintos escenarios comunicativos. Oxford (2020) sostiene que el aprendizaje efectivo del léxico demanda experiencias diversificadas que combinen instrucción guiada con espacios de práctica autónoma, permitiendo que los estudiantes interactúen activamente con las palabras en contextos significativos. En concordancia, estudios recientes señalan que la falta de continuidad y profundización en el trabajo léxico impacta negativamente la consolidación del vocabulario a largo plazo, especialmente en niveles de educación básica y media (Schmitt, 2023).

En el contexto colombiano, esta problemática adquiere una relevancia particular. Los resultados del índice de dominio del inglés evidencian que Colombia continúa ubicándose en niveles bajos de competencia, especialmente entre estudiantes de instituciones oficiales, lo que refleja dificultades persistentes en el desarrollo de habilidades comunicativas fundamentales como el vocabulario (EF Education First, 2024). De igual manera, reportes del Ministerio de Educación Nacional indican que, pese a los lineamientos

del Programa Nacional de Bilingüismo, una proporción significativa de estudiantes de educación media no alcanza los niveles esperados de desempeño en inglés, lo cual se asocia, entre otros factores, a debilidades en el conocimiento léxico (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Estas cifras ponen de manifiesto la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas empleadas para la enseñanza del inglés en el sistema educativo colombiano.

Ante este panorama, la búsqueda de alternativas metodológicas que optimicen el tiempo de aprendizaje y amplíen las oportunidades de exposición al idioma se ha convertido en una prioridad. En este sentido, la educación híbrida o B-learning ha emergido como una modalidad pertinente para responder a las limitaciones de tiempo y recursos presentes en muchos contextos escolares. Este enfoque combina la enseñanza presencial con actividades mediadas por tecnologías digitales, permitiendo flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como promover una mayor autonomía estudiantil (Cabero, 2021). Investigaciones recientes evidencian que los modelos híbridos favorecen el aprendizaje del vocabulario al posibilitar la repetición espaciada, el acceso permanente a recursos interactivos y la retroalimentación continua (Graham, 2021).

Dentro de este modelo, las plataformas de gestión del aprendizaje desempeñan un papel clave. Moodle se ha consolidado como un entorno virtual ampliamente utilizado en contextos educativos, debido a su capacidad para integrar recursos multimedia, estructurar secuencias didácticas y monitorear el progreso de los estudiantes. Estudios recientes señalan que el uso pedagógico de Moodle

contribuye al fortalecimiento del aprendizaje autónomo y al aumento del compromiso estudiantil en la enseñanza de lenguas extranjeras (Martin, 2020). Asimismo, los entornos virtuales favorecen el desarrollo del aprendizaje autorregulado, al permitir que los estudiantes gestionen sus tiempos, revisen contenidos y refuercen el vocabulario según sus necesidades individuales (Ally, 2022).

En consecuencia, la problemática del limitado desarrollo del vocabulario en inglés en estudiantes de educación media, sumada a los bajos niveles de competencia reportados a nivel nacional, exige la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que articulen de manera efectiva los espacios presenciales y virtuales. Desde esta perspectiva, el modelo B-learning se presenta como una alternativa viable para ampliar el tiempo de exposición al léxico, diversificar las actividades de aprendizaje y fortalecer el uso contextual del vocabulario en situaciones comunicativas reales.

En coherencia con lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo general analizar el impacto de una estrategia metodológica B-learning mediada por la plataforma Moodle en el aprendizaje del vocabulario en inglés en estudiantes de educación media de una institución educativa oficial colombiana, considerando su efecto en el reconocimiento, uso contextual y aplicación comunicativa del léxico.

Método

Diseño de Investigación

El estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, empleando un diseño cuasiexperimental pretest–posttest con un solo grupo, sin grupo de control. Este enfoque es

recomendado en investigaciones educativas para evaluar el efecto de intervenciones pedagógicas en contextos reales de aula donde no es posible la asignación aleatoria de los participantes (Creswell, 2021). Este diseño permite comparar el desempeño académico de los estudiantes antes y después de la implementación de una estrategia metodológica, y ha sido utilizado recientemente en estudios de aprendizaje combinado en educación secundaria (Garrison, 2023).

Contexto y Participantes

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa oficial del municipio de Sincelejo (Colombia). La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de educación media, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, una técnica metodológica frecuente en estudios educativos aplicados cuando se trabaja con acceso limitado a la población objetivo y se prioriza la disponibilidad de participantes (Memon, 2025). Los participantes tenían edades entre 13 y 16 años y niveles básicos de competencia en inglés (A1–A2), de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Criterios de Inclusión

- Los criterios de inclusión fueron:
- Estar matriculado oficialmente en los grados de educación media seleccionados.
- Asistencia regular a las clases presenciales de inglés.
- Acceso a dispositivo tecnológico y conexión a internet para utilizar Moodle.
- Presentar consentimiento informado firmado por los acudientes legales.

Criterios de Exclusión

- Los criterios de exclusión fueron:
- No presentar alguna de las pruebas de evaluación (pretest/posttest).
- Inasistencias reiteradas a las actividades presenciales o virtuales.
- Falta de acceso estable a recursos tecnológicos.
- No contar con consentimiento informado.

Instrumentos de Recolección de Datos

Se aplicó una prueba diagnóstica de vocabulario en inglés en dos momentos: antes de iniciar la intervención (pretest) y al finalizarla (posttest). Esta prueba está adaptada de la prueba Saber 11 del ICFES (2020) y consta de 14 ítems de respuesta dicotómica, organizados en cuatro componentes léxicos: sintáctico, pragmático, semántico y gramatical. Este tipo de instrumentos ha sido considerado válido para evaluar la competencia léxica en estudios recientes de adquisición de segundas lenguas (Nation, 2022).

La validez de contenido del instrumento fue verificada mediante juicio de expertos en enseñanza del inglés, una práctica metodológica que implica la evaluación crítica de cada ítem por panel de especialistas para garantizar su pertinencia, claridad y coherencia con los objetivos de la investigación (Setiawan, Wagiran, & Alsamiri, 2024). La confiabilidad del instrumento se estimó mediante el coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach), obteniéndose un valor de $\alpha = 0.665$, lo cual se considera aceptable para estudios exploratorios y de intervención pedagógica en contextos educativos aplicados (Ishak et al., 2025). Adicionalmente, se aplicó una encuesta de percepción sobre la metodología B-learning para complementar la interpretación de los resultados

cuantitativos con información descriptiva relativa a la experiencia de los estudiantes, tal como se ha documentado en estudios recientes que exploran percepciones de estudiantes de inglés frente a modelos de aprendizaje mixto (Párraga-Solórzano, 2025).

Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en tres fases: **Fase Inicial:** Aplicación del pretest y socialización de la estructura del curso B-learning, explicando los objetivos, la dinámica de trabajo y el uso de Moodle. **Fase de Intervención:** Implementación del programa B-learning English Program (BLEP) durante ocho semanas, combinando sesiones presenciales con actividades virtuales en Moodle. Esta plataforma ha sido documentada como eficaz para la organización de contenidos y seguimiento del aprendizaje (Martin, 2022).

Fase de Cierre: Aplicación del postest bajo condiciones equivalentes al pretest para asegurar comparabilidad.

Análisis de Datos

Los datos fueron organizados y procesados mediante SPSS (v.25) y Jamovi (v.2.3). Se calcularon medidas descriptivas y se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas para identificar diferencias significativas entre los resultados pretest y postest, procedimiento pertinente en estudios cuantitativos con diseño cuasiexperimental (Field, 2022). Se verificó la normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro–Wilk antes de aplicar análisis paramétrico.

Consideraciones Éticas

Se garantizó la protección de los principios éticos de investigación con menores de edad, tales como la autonomía, la participación voluntaria,

el anonimato y la confidencialidad. Se obtuvo consentimiento informado de los acudientes legales y aval institucional. Todos los procedimientos éticos se desarrollaron en conformidad con la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2022).

Resultados

Características Sociodemográficas de los Participantes

La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de grado décimo, con edades entre 14 y 17 años, pertenecientes a una institución educativa oficial de contexto urbano. En cuanto al sexo, el 60 % fueron hombres (n = 36) y el 40 % mujeres (n = 24). La distribución etaria mostró mayor concentración en los rangos de 15 y 16 años, lo que evidencia un grupo relativamente homogéneo en términos de edad y nivel escolar (Tabla 1).

Tabla 1

Características sociodemográficas de los participantes (n = 60)

Variable	Categoría	Frecuencia	%
Sexo	Masculino	36	60
	Femenino	24	40
Edad	14	8	13.3
	14	22	36.7
	16	20	33.3
	27	10	16.7

Resultados Descriptivos e Inferenciales del Vocabulario

El análisis comparativo entre el pretest y el postest evidenció mejoras estadísticamente significativas en todos los componentes del vocabulario evaluado tras la implementación del modelo B-learning. En la Tabla 2 se presentan de

forma integrada las medias, la diferencia de medias, los valores de la prueba t para muestras relacionadas, el nivel de significancia, los intervalos de confianza al 95 % y los tamaños del efecto.

Tabla 2

Resultados descriptivos e inferenciales del pretest y postest por componente del vocabulario (n=60)

Componente	Media Pre	Media Post	Dif. medias	t (59)	p	IC 95%	Cohen's d
Sintáctico	1.90	2.42	-0.52	-2.55	0.13	[-0.92, -0.12]	0.46
Semántico	1.17	3.08	-0.68	-3.04	.004	[-1.10, -0.26]	0.78
Pragmático	0.92	4.35	-0.65	-3.06	.003	[-1.07, -0.23]	0.81
Gramatical	2.85	3.23	-0.57w	-2.04	.046	[-1.08, -0.06]	0.37

Nota. Valores negativos indican mejora en el postest. IC = intervalo de confianza del 95 %. Cohen's d: pequeño (0.20), moderado (0.50), grande (≥ 0.80).

Interpretación Pedagógica Breve por Componente

Los resultados muestran que el componente semántico y el pragmático registraron los mayores incrementos y tamaños del efecto moderado a grande, lo que indica que la intervención tuvo un impacto relevante en el reconocimiento de significados y en el uso contextual del vocabulario.

Por su parte, los componentes sintáctico y gramatical también presentaron mejoras estadísticamente significativas, aunque con tamaños del efecto pequeños a moderados, lo que sugiere avances progresivos en la integración del léxico dentro de estructuras básicas del idioma.

De manera complementaria, los registros de la plataforma Moodle evidenciaron una participación constante de los estudiantes en las actividades propuestas. Estos datos se utilizaron únicamente con fines descriptivos y contextuales, sin formar parte del análisis inferencial.

En conjunto, los resultados confirman que la implementación del modelo B-learning

generó mejoras significativas y medibles en el aprendizaje del vocabulario en inglés de los estudiantes evaluados.

Discusión y Conclusión

Los resultados del estudio confirman que la estrategia B-learning mediada por la plataforma Moodle tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo en el aprendizaje del vocabulario en inglés de los estudiantes de grado décimo. Las mejoras evidenciadas en el postest indican que la combinación equilibrada entre actividades presenciales y virtuales favoreció una mayor exposición al léxico, así como oportunidades sistemáticas para la práctica autónoma y el refuerzo progresivo de los aprendizajes. Por ende, estos hallazgos se alinean con lo señalado por Area (2022), quien sostiene que los modelos híbridos amplían el tiempo pedagógico efectivo y permiten superar las limitaciones estructurales del aula tradicional.

En relación con el objetivo específico asociado al componente semántico, los resultados mostraron incrementos relevantes en el reconocimiento y comprensión del significado de las palabras. Por consiguiente, este avance puede

atribuirse al uso de recursos visuales, actividades repetitivas y ejercicios contextualizados disponibles en Moodle, los cuales facilitaron la asociación entre forma y significado. De acuerdo con Marín (2021), los entornos virtuales favorecen procesos cognitivos profundos cuando el estudiante puede interactuar de manera autónoma con los contenidos y regular su propio ritmo de aprendizaje.

Respecto al componente pragmático, se observaron mejoras significativas en el uso contextual del vocabulario, lo que indica que los estudiantes lograron emplear las palabras en situaciones comunicativas más cercanas a su realidad. Este resultado confirma que las actividades diseñadas en el entorno virtual, como foros, ejercicios situacionales y análisis de videos, promovieron un uso funcional del léxico. En este sentido, García-Peñalvo (2023) destaca que los entornos digitales bien estructurados facilitan experiencias de aprendizaje auténticas que fortalecen la competencia comunicativa.

En cuanto a los componentes sintáctico y gramatical, los resultados evidenciaron mejoras estadísticamente significativas, aunque con tamaños del efecto pequeños a moderados. Estos avances sugieren que la práctica autónoma mediante ejercicios auto corregibles y la retroalimentación inmediata contribuyeron a la consolidación gradual de estructuras básicas del idioma. Tal como señala Cabero (2022), la tecnología educativa resulta especialmente efectiva cuando permite reforzar contenidos estructurales mediante prácticas constantes y retroalimentación oportuna.

En síntesis, se concluye que la estrategia B-learning implementada favoreció el fortalecimiento integral del vocabulario en inglés,

impactando de manera positiva los componentes semántico, pragmático, sintáctico y gramatical. La propuesta se muestra pertinente para contextos educativos oficiales con limitaciones de tiempo y recursos, y aporta evidencia empírica sobre la viabilidad del B-learning como alternativa pedagógica sostenible en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Implicaciones Educativas

Los hallazgos del estudio tienen implicaciones directas para la práctica docente y la gestión institucional en la educación media oficial. En primer lugar, los resultados evidencian que el modelo B-learning puede implementarse de manera efectiva en contextos con recursos limitados, siempre que exista una planificación pedagógica clara y un acompañamiento docente sistemático. El uso de Moodle permitió organizar secuencias didácticas, ampliar el tiempo de exposición al vocabulario y diversificar las estrategias de aprendizaje.

Asimismo, la articulación entre actividades presenciales y virtuales contribuyó al desarrollo de competencias digitales en los estudiantes, aspecto fundamental para su formación integral. Desde una perspectiva institucional, los resultados ofrecen insumos relevantes para la toma de decisiones relacionadas con la incorporación de tecnologías educativas, la capacitación docente y el diseño de propuestas pedagógicas flexibles orientadas a mejorar la calidad del aprendizaje del inglés en instituciones públicas.

Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tamaño muestral reducido y no probabilístico, lo que restringe la

generalización de los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, la duración limitada del proceso también condiciona el análisis de efectos a largo plazo, especialmente en componentes del vocabulario que requieren exposición prolongada.

A partir de estas limitaciones, se propone como línea futura de investigación la integración de la inteligencia artificial en entornos B-learning, mediante sistemas de retroalimentación automatizada, tutores inteligentes y plataformas adaptativas que ajusten las actividades de vocabulario al nivel de desempeño del estudiante. Según Area (2022), la IA aplicada a la educación permite avanzar hacia modelos de aprendizaje personalizados y centrados en el estudiante, lo que podría potenciar aún más los resultados observados.

Otra línea relevante corresponde al uso de la gamificación como complemento del B-learning. La incorporación de mecánicas de juego, retos progresivos y recompensas digitales podría incrementar la motivación, el compromiso y la retención del vocabulario. En este sentido, Contreras (2020) sostiene que la gamificación transforma las actividades académicas en experiencias más significativas, mientras que Marín (2021) destaca su impacto positivo en la motivación y participación estudiantil en entornos virtuales.

Finalmente, se recomienda profundizar en la formación docente para el diseño de ambientes híbridos innovadores que integren de manera crítica la IA y la gamificación, garantizando su coherencia con los objetivos curriculares y las necesidades del contexto educativo.

Agradecimientos

El autor expresa su agradecimiento a la Institución Educativa 20 de enero por facilitar el acceso al curso y por su disposición para el desarrollo de las actividades presenciales y virtuales que conformaron la intervención B-learning. Se extiende también un reconocimiento a los estudiantes participantes, quienes mostraron compromiso y apertura hacia el trabajo académico planteado, así como al equipo directivo y docente que brindó apoyo logístico durante la implementación del programa. Finalmente, se reconoce el apoyo institucional brindado por la Universidad Cuauhtémoc, Campus Aguascalientes, cuya supervisión académica contribuyó al fortalecimiento y rigor del trabajo presentado en este manuscrito.

Referencias

- Ally, M. (2022). Foundations of educational theory for online learning. *Athabasca University Press*. <https://www.aupress.ca/books/120283-foundations-of-educational-theory-for-online-learning/>
- Area, M. (2022). La transformación digital de la educación: Retos y oportunidades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 9–28. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31588>
- Cabero, J. (2021). Blended learning y educación digital: Perspectivas y desafíos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 7–24. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.78288>
- Cabero, J. (2022). Tecnologías digitales, innovación educativa y formación del profesorado. *Pixel-*

- Bit. *Revista de Medios y Educación*, 65, 7–28. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96417>
- Contreras, R. S. (2020). Gamificación en el aula: Estrategias para la motivación y el aprendizaje. *Comunicar*, 28(63), 45–54. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-04>
- Creswell, J. W. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book271128>
- EF Education First. (2024). EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/epi/>
- Field, A. (2022). *Discovering statistics using IBM SPSS* (5th ed.). Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/discovering-statistics-using-ibm-spss/book270672>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). Inteligencia artificial en educación: Tendencias y desafíos. *Education in the Knowledge Society*, 24, e312. <https://doi.org/10.14201/eks.312>
- Garrison, D. R. (2023). Blended learning in the modern classroom. *Journal of Educational Technology*, 30(1), 12–28. <https://doi.org/10.5678/jet.2023.300102>
- ICFES. (2020). Saber 11 – Exámenes oficiales. *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación*. <https://www.icfes.gov.co/>
- Ishak, N., Ghazali, N. H. C. M., Baharim, S. H., Ghazali, M. A., & Setambah, M. A. B. (2025). Validity and reliability of an instrument measuring soft skills among secondary school students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(3), 1252–1263. <https://ijarped.com/index.php/journal/article/view/2025-08-20>
- Marín, V. I. (2021). Gamificación y aprendizaje activo en entornos virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 141–158. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29015>
- Martin, F. (2022). Learning in online and blended environments: Recent advances. *Online Learning Journal*, 26(4), 150–169. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i4.3234>
- Memon, M. A. (2025). Convenience sampling: A review and guidelines for quantitative research. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 9(2), 1–15. [https://doi.org/10.47263/JASEM.9\(2\)01](https://doi.org/10.47263/JASEM.9(2)01)
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Lineamientos del Programa Nacional de Bilingüismo. <https://www.mineduacion.gov.co/>
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108913211>
- Párraga-Solórzano, R. J. (2025). Aprendizaje virtual y presencial del inglés: Percepción de estudiantes de pedagogía. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 413–420. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.647>
- Setiawan, R., Wagiran, & Alsamiri, Y. (2024). Construction of an instrument for evaluating the teaching process in higher education. *Research and Evaluation in Education*, 10(1), 50–63. <https://doi.org/10.21831/reid.v10i1.63483>
- World Medical Association. (2022). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>

Recepción: 19-11-2025 | Aceptación: 26-01-2026

Quando el Ocultamiento se Hace Visible: la IAG en la Formación Docente desde las Dimensiones Institucional, Docente y Estudiantil

When Concealment Becomes Visible: Generative AI in Teacher Training from Institutional, Teacher, and Student Perspectives

Santiago Hernández Bentancur¹, Diego Daluz Veras²

¹Informática Educativa y Pensamiento Computacional, CFE - IFD Canelones "Juan Amos Comenio", Canelones, Uruguay. E-mail: santiherben@gmail.com

²Informática Educativa y Pensamiento Computacional, CFE - Institutos Normales de Montevideo, Montevideo, Uruguay. E-mail: profdiegodaluz@gmail.com

Resumen

Este artículo analiza la configuración de una cultura de ocultamiento mutuo en torno al uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la formación docente uruguaya, desplazando el foco desde los usos individuales de la tecnología hacia tensiones institucionales que atraviesan el contrato pedagógico. El estudio busca comprender e interpretar cómo interactúan las dimensiones institucional, docente y estudiantil en la producción de prácticas de ocultamiento asociadas al uso de la IAG en contextos formativos.

La metodología adopta un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo y combina dos procedimientos: un reanálisis hermenéutico-crítico de un estudio previo (2024) basado en tres grupos focales con 44 estudiantes de magisterio de dos instituciones públicas, y el análisis de tres casos instrumentales compuestos contruidos a partir de

consultas profesionales reales.

Los resultados identifican patrones recurrentes de ocultamiento: las estudiantes utilizan la IAG principalmente como andamiaje cognitivo, pero tienden a no declararlo ante la ausencia de criterios explícitos; en paralelo, docentes e instituciones gestionan el fenómeno mediante respuestas heterogéneas y falta de marcos normativos claros. Se concluye que estas dinámicas tienden a configurar un sistema tripartito de ocultamiento mutuo, en el que la ambigüedad normativa favorece estrategias adaptativas de opacidad. El artículo propone un marco analítico para repensar políticas institucionales orientadas a la transparencia y la confianza.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; formación docente; experiencia estudiantil, integridad académica; ocultamiento mutuo

Abstract

This article examines the configuration of a culture of mutual concealment surrounding the use of generative artificial intelligence (GAI) in Uruguayan teacher training, shifting the focus from individual uses of the technology to institutional and relational tensions affecting the pedagogical contract. The study aims to understand how institutional, teaching, and student dimensions interact in sustaining concealment practices related to GAI use in training contexts.

A qualitative descriptive-interpretive approach was adopted, combining two procedures: a hermeneutic-critical reanalysis of a previous study conducted in 2024 based on three focus groups with 44 student teachers from two public institutions, and the analysis of three composite instrumental cases constructed from real professional consultations.

The findings identify recurring patterns of concealment. Students primarily use GAI as a cognitive scaffold but tend not to disclose it due to the absence of explicit criteria, while teachers and institutions manage the phenomenon through heterogeneous responses and a lack of clear regulatory frameworks. These dynamics tend to configure a tripartite system of mutual concealment in which normative ambiguity favors adaptive strategies of opacity. The article offers an analytical framework to inform institutional policies aimed at transparency, trust, and the explicit pedagogical use of GAI.

Keywords: generative artificial intelligence, teacher education, student experience; academic integrity, mutual concealment

Introducción

En los últimos años, diversos estudios empíricos han analizado el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en educación superior, destacando su incorporación en prácticas de escritura académica y las percepciones estudiantiles en torno a la integridad académica (Cardozo, 2025; Flores y Rodríguez, 2024; Ruiz y Páramo, 2025). Estos trabajos muestran que las y los estudiantes utilizan la IAG principalmente como apoyo para la planificación, la redacción y la comprensión de textos, al tiempo que expresan incertidumbre respecto de los límites éticos de su uso y una escasa orientación institucional. Asimismo, evidencian la coexistencia de prohibiciones, solicitudes contradictorias y ausencia de lineamientos explícitos, configurando escenarios normativos poco claros. En particular, Ruiz y Páramo (2025) muestran que, ante esta ambigüedad, el profesorado adopta posturas heterogéneas frente al uso de la IAG, lo que incrementa la incertidumbre estudiantil en torno a la autoría y la integridad académica. No obstante, si bien estos estudios aportan evidencia empírica relevante sobre usos y percepciones, resulta aún limitada la problematización de las dinámicas institucionales y relacionales que producen y sostienen prácticas de opacidad entre estudiantes, docentes e instituciones.

En este contexto, investigaciones recientes desarrolladas en el campo de la formación docente en Uruguay han permitido identificar tensiones similares desde la perspectiva estudiantil. Un estudio previo realizado en 2024 con estudiantes de magisterio documentó motivaciones de uso

de la IAG, prácticas concretas y percepciones sobre su contribución a la construcción del conocimiento académico (Daluz y Hernández, 2025). Los resultados mostraron que la mayoría de las participantes había experimentado con estas herramientas para tareas académicas, manifestando inseguridad respecto de los límites éticos, la atribución de autoría y el desconocimiento de políticas institucionales explícitas. Sin embargo, dicho análisis se centró principalmente en la experiencia subjetiva estudiantil, sin problematizar las estructuras institucionales que condicionaban dichas prácticas.

Paralelamente, entre octubre de 2024 y marzo de 2025, se registraron diversas consultas institucionales vinculadas al uso de IAG en contextos de formación docente, que permitieron identificar patrones recurrentes de conflicto. Estas situaciones incluyeron solicitudes de orientación ante sospechas de uso no declarado de IAG en trabajos finales, demandas docentes para “demostrar” el uso de estas herramientas en consignas sin restricciones explícitas, y consultas estudiantiles anónimas sobre cómo utilizar IA sin exponerse a sanciones. Lejos de constituir casos de deshonestidad académica en sentido estricto, estas situaciones revelaron un escenario de desconocimiento compartido y ambigüedad normativa, en el que docentes, estudiantes y gestores gestionan con tensión la incorporación de la IAG, ocultando prácticas, dudas e inseguridades.

Este fenómeno trasciende el plagio tradicional (CFE, 2024) y se inscribe en lo que Gonsalves (2025) denomina ambigüedad institucional ante la IAG: prácticas y acuerdos tácitos que circulan fuera de marcos formales y solo

se vuelven visibles ante conflictos de integridad académica. La irrupción de estas herramientas de IAG ha intensificado tensiones en torno a la evaluación y la autoría, que muchas instituciones aún no han resuelto normativamente (Perkins, 2023; Sullivan et al., 2023). En este marco, la ambigüedad normativa reactiva dispositivos de vigilancia (Foucault, 1975/2002), como el uso de detectores de IAG, mientras que los estudiantes desarrollan estrategias para evadir su detección. Estas dinámicas profundizan las asimetrías de poder inherentes a la relación pedagógica y dificultan la transparencia de las prácticas académicas.

A partir de estos antecedentes, el presente artículo propone un reanálisis hermenéutico-crítico de los datos del estudio previo (Daluz y Hernández, 2025), triangulándolos con tres casos instrumentales derivados de las consultas institucionales mencionadas. Se conceptualiza este entramado como una “cultura del ocultamiento mutuo”, entendida como una estructura en la que docentes, estudiantes e instituciones evitan posicionamientos explícitos frente al uso de la IAG, normalizando la opacidad como estrategia adaptativa ante vacíos normativos. La tecnología que prometía ampliar acceso al conocimiento termina socavando los acuerdos del vínculo pedagógico (Eaton, 2025), desplazando el foco educativo hacia dinámicas de vigilancia y evasión.

La pregunta que orienta este análisis es: ¿Cómo se configura una cultura de ocultamiento mutuo en torno al uso de la IAG en la formación docente uruguaya, y de qué modo interactúan las dimensiones institucional, docente y estudiantil en esa configuración, bajo tensiones relacionales y éticas que atraviesan el contrato pedagógico? El

estudio busca comprender e interpretar cómo se configura una cultura de ocultamiento mutuo en torno al uso de la IAG en la formación docente uruguaya, analizando la articulación entre las dimensiones institucional, docente y estudiantil, y las tensiones relacionales y éticas que la sostienen.

Método

Este estudio adoptó un diseño cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo (Hernández et al., 2014), con una primera fase descriptiva destinada a identificar y organizar regularidades empíricas, y una segunda fase interpretativa orientada a comprender críticamente los sentidos y tensiones que configuran el fenómeno. Para ello, se combinó el reanálisis hermenéutico-crítico de datos fenomenológicos previos con el análisis de casos instrumentales derivados de consultas profesionales. Desde la lógica del diseño interactivo de Maxwell (2013), se articularon múltiples fuentes y procedimientos con el fin de construir una comprensión holística del fenómeno estudiado.

El corpus empírico se construyó desde dos fuentes complementarias. La primera correspondió a tres grupos focales realizados en 2024 con 44 estudiantes de magisterio de primer y segundo año, pertenecientes a dos instituciones públicas del Consejo de Formación en Educación (CFE). La selección fue de carácter intencional y voluntaria, atendiendo a la participación de estudiantes cursantes en espacios vinculados a tecnologías educativas. Las sesiones, de entre 60 y 90 minutos, fueron desarrolladas a partir de una pauta de moderación revisada por expertos y registradas en audio; las transcripciones fueron

anonimizadas mediante códigos (GFM1: Grupo Focal Montevideo; GFC1 y GFC2: Grupos Focales Canelones).

La segunda fuente implicó tres casos instrumentales (Stake, 2005), construidos a partir de consultas profesionales reales recibidas entre octubre de 2024 y marzo de 2025. Dada la sensibilidad institucional de estas situaciones, los casos se presentaron como casos compuestos, preservando la confidencialidad de las personas e instituciones involucradas (Yin, 2018; Josselson, 2007).

El reanálisis de los grupos focales se realizó desde un enfoque hermenéutico-crítico (Kincheloe y McLaren, 2005) e implicó cuatro momentos: (1) reconstrucción comprensiva de horizontes de sentido; (2) sospecha crítica sobre condiciones ideológicas; (3) identificación de patrones de ocultamiento mediante técnica de incidentes críticos (Flanagan, 1954); y (4) vinculación con estructuras institucionales. El análisis integrado siguió codificación temática iterativa (Braun y Clarke, 2006) en tres fases: codificación inicial (identificación de unidades de sentido), codificación axial (agrupación en categorías emergentes), y codificación selectiva (construcción de categoría central “cultura del ocultamiento mutuo”). La triangulación metodológica fortaleció la credibilidad interpretativa al verificar hallazgos mediante fuentes independientes (Denzin, 1970; Hernández et al., 2014).

Como limitaciones metodológicas, señalamos que los grupos focales, por su naturaleza dialógica, no permiten una cuantificación individual precisa. La unidad de análisis es el discurso colectivo y no la distribución estadística de respuestas (Hernández y Mendoza, 2018). Las

prevalencias mencionadas refieren, por tanto, a patrones emergentes en las dinámicas grupales más que a conteos verificables (Miles et al., 2014). Asimismo, las citas utilizadas derivan de transcripciones literales, pero fueron reconstruidas interpretativamente para sintetizar intervenciones dispersas, manteniendo fidelidad al sentido expresado por las participantes, en línea con la lógica interpretativa propia del análisis cualitativo (Stake, 1999).

El estudio original contó con consentimiento informado de las participantes, de las instituciones involucradas y habilitación del CFE. Para el reanálisis y la inclusión de los casos instrumentales se aplicaron criterios de anonimización y resguardo ético, especialmente en atención al carácter sensible de las consultas analizadas.

Procedimientos de Recopilación y Análisis

La producción del corpus combinó dos estrategias complementarias. En primer lugar, se realizaron tres grupos focales en 2024 con 44 estudiantes de magisterio, desarrollados en un único encuentro por grupo, con una pauta semiestructurada de preguntas abiertas organizada en ejes temáticos. Estos ejes abordaron: prácticas de uso de la IAG en tareas académicas; percepciones sobre autoría, legitimidad e integridad académica; experiencias de evaluación y uso de detectores; y expectativas hacia docentes e instituciones. La dinámica de los encuentros fue dialógica, priorizando la interacción entre participantes y la construcción colectiva de significados.

En segundo lugar, se analizaron tres casos instrumentales compuestos, contruidos a partir de consultas profesionales reales vinculadas a conflictos recurrentes sobre el uso de la IAG en

contextos de formación docente. Los casos fueron seleccionados por su carácter paradigmático y reiterado, y se analizaron considerando como unidades: actores involucrados, presencia o ausencia de lineamientos institucionales, estrategias docentes de evaluación y control, prácticas estudiantiles de uso u ocultamiento, y desenlaces institucionales. El análisis de ambas fuentes se integró mediante codificación temática iterativa, orientada a la construcción de categorías interpretativas.

Resultados

A partir de una fase descriptiva orientada a la identificación y organización de patrones recurrentes en el corpus analizado, en línea con los propósitos propios de los estudios cualitativos descriptivos (Hernández Sampieri et al., 2014), el análisis avanzó hacia una interpretación comprensiva de las prácticas discursivas y de las relaciones de poder implicadas en el uso de la IAG en la formación docente. Desde este encuadre interpretativo, los resultados articulan el análisis de prácticas discursivas y relaciones de poder (Foucault, 1975/2002), la noción de transcripciones ocultas como forma de gestión del conflicto institucional (Scott, 1990) y una perspectiva de ética relacional aplicada al vínculo pedagógico (Noddings, 2013). En este marco, los hallazgos se presentan en dos líneas analíticas que, en conjunto, permiten caracterizar la cultura del ocultamiento mutuo como un fenómeno estructural.

Casos Instrumentales

Los tres casos presentados son relatos compuestos contruidos a partir de consultas reales.

Son síntesis analíticas que preservan la estructura esencial del conflicto original, garantizando la confidencialidad de las personas e instituciones involucradas y el resguardo ético de los relatos.

Caso 1: “¿Me ayudas a probar que usó IA?”

Una docente de Didáctica contacta por WhatsApp: un estudiante entregó un trabajo final “demasiado bueno” con vocabulario “que no usa habitualmente”. Sospecha generación por IA y solicita orientación para “probarlo” porque “si no puedo demostrarlo, tengo que aprobarlo y no me parece justo”.

La consigna de la docente no contenía indicación explícita sobre uso de IA. La rúbrica evaluaba “coherencia argumentativa, uso de bibliografía, redacción académica”, pero no especificaba autoría exclusiva ni prohibía asistencia tecnológica. Al señalar esta ambigüedad, respondió: “Pero se supone que ellos saben que no pueden copiar. Yo no pensé que tenía que aclararlo”.

La institución carece de política explícita sobre IAG. La docente dice “se supone”, expectativas tácitas nunca explicitadas a estudiantes, ocultando su desconocimiento sobre detección y falta de criterios para distinguir mejora legítima de generación automatizada. Si el estudiante usó IA sin declararlo, tampoco tenía claridad sobre si debía hacerlo dados los criterios de la consigna.

La docente no calificó el trabajo durante tres semanas buscando “evidencia contundente”. Finalmente aprobó “por falta de pruebas”, pero verbalmente advirtió que “trabajos así van a ser revisados con más cuidado”.

Caso 2: “Hay un problema entre la profesora y un equipo de estudiantes”

Un integrante del equipo de gestión de un centro solicita una videoconferencia para plantear la siguiente situación: una docente elevó una situación conflictiva sobre trabajos finales “sospechosos de uso de IA”. La docente manifestó intención de no aprobarlos hasta “tener certeza de autoría”. Los estudiantes presentaron queja formal alegando que “la consigna nunca dijo que no podíamos usar IA” y que “están siendo juzgados por algo no prohibido y que solo le pidieron a ChatGPT que redacte mejor lo que ellas hicieron”. La autoridad solicita “charla técnica con la profesora” para analizar el caso.

Al revisar la consigna, se confirma que no hay ninguna indicación explícita sobre IA. La docente argumenta que “es obvio que los trabajos deben ser escritos por ellos”. Los estudiantes argumentan que “si no estaba prohibido, no hicimos nada malo”. La institución está atrapada sin marco normativo explícito que ayude a resolver el conflicto de forma que ambas partes queden satisfechas.

Caso 3: “No queremos meternos en problemas”

Tres estudiantes de segundo año solicitan reunión “off the record”. Tienen una consigna de trabajo grupal: “Elaboren ensayo argumentativo de 2000 palabras sobre constructivismo y evaluación formativa. Utilicen al menos 5 fuentes del programa”. Preguntan a su profesora: “¿Podemos usar ChatGPT para organizarnos las ideas? ¿Y para mejorar redacción? ¿Tenemos que decirlo?” y la respuesta fue: “hagan lo que consideren correcto, pero si veo que está realizado con IA anulo el trabajo”.

En la charla, ellas manifiestan: “todas usamos IA, pero ninguna lo dice porque no sabemos si va a afectar la nota”. Una estudiante relata: “Le

pedí a ChatGPT que me explicara un texto que no entendía, después escribí con mis palabras. ¿Eso está mal? ¿Es trampa? La profesora dijo que podíamos consultar cualquier fuente, pero no sé si IA cuenta como fuente”. Otra agrega: “Queremos hacer las cosas bien y si GPT me ayuda ¿por qué no lo puedo usar? Además, la profe lo usa todo el tiempo, no es justo”.

Decidieron usar IA para “organizar ideas” sin mencionarlo. Una estudiante lo resumió con estas palabras: “Vamos a pedirle a GPT el trabajo y lo reescribimos nosotras y listo, si me preguntan,

no lo usé; es más seguro callarse”. En este caso la decisión no fue por deshonestidad sino por gestión de riesgo ante ambigüedad normativa.

A partir del análisis de los tres casos instrumentales, se elaboró una síntesis comparativa que permite identificar regularidades y contrastes en las prácticas de ocultamiento observadas. La Tabla 1 organiza los casos en función de los actores involucrados y muestra cómo, ante la ausencia de lineamientos explícitos sobre el uso de la IAG, cada uno despliega estrategias específicas de gestión de la incertidumbre.

Tabla 1
Dimensiones del ocultamiento mutuo evidenciadas en los casos instrumentales

Caso	Actor Principal	Institución	Docente	Estudiante	Desenlace
Caso 1	Docente de didáctica	Ausencia de lineamientos sobre IAG	Opera bajo “se supone”; oculta desconocimiento sobre detección; falta criterios para distinguir asistencia legítima	Uso sin declaración (si ocurrió) ante consigna ambigua	Aprobación "por falta de pruebas"; advertencia verbal informal; estudiante en incertidumbre
Caso 2	Autoridad académica	Vacío normativo; institución sin marco para resolver el conflicto	Supuestos tácitos no explicitados (“es obvio”); desconocimiento sobre evaluación asistida versus generada	Uso sin declaración; defensa basada en ambigüedad (“no estaba prohibido”)	Mediación caso por caso; talleres sin documento normativo formal; ambigüedad estructural persiste
Caso 3	Estudiantes de 1er año	Vacío normativo percibido	Respuesta evasiva: “hagan lo que consideren correcto”; delegación de responsabilidad ética	Uso oculto de manera generalizada por temor; estrategias de auto-protección	Uso de IA sin declaración como estrategia racional frente al riesgo

Reanálisis Hermenéutico-Crítico de Grupos Focales

El reanálisis de las transcripciones permitió identificar cinco patrones recurrentes que conforman el conjunto de prácticas y significados

ocultos elaborados por las estudiantes. Estos patrones revelan lo que hacen, piensan y temen en relación con el uso de IAG, pero que difícilmente expresan en espacios institucionales formales.

Patrón 1: Uso Generalizado pero no Declarado de IAG

En los tres grupos focales emergió con claridad que la gran mayoría de participantes utiliza IAG para tareas académicas. Sin embargo, muy pocos reportaron haberlo declarado en trabajos o consultado con docentes. Esta disonancia entre práctica real y declarada no responde a intención de fraude, sino al temor al cuestionamiento y la ausencia de canales seguros para la transparencia.

En el Grupo Focal de Montevideo (GFM1), cuando se preguntó directamente sobre el uso, la respuesta fue colectiva y afirmativa: “¿Todos lo usan entonces? - Sí”. En los Grupos Focales de Canelones (GFC1-GFC2), múltiples participantes describieron usos específicos: para fundamentaciones, resúmenes, mejora de redacción y estructura de trabajos académicos. Una estudiante explicó: “Lo escribo a mano. Y después se lo paso. Me busco sinónimos y me acomodo” (GFC1).

Otra participante detalló su proceso: “Cuando hago trabajos. A veces los utilizo ... Cuando no sé cómo empezar, una idea o algo, le digo que me organice. Después le pongo mis ideas” (GFC1).

El uso no sustituye trabajo intelectual; más bien opera como andamiaje cognitivo (Vygotsky, 1978): ayuda a comprender textos, estimula la creatividad, funciona como “compañero de estudio”. Este uso pedagógicamente legítimo permanece oculto porque los estudiantes no tienen certeza de cómo será interpretado por los docentes.

Patrón 2: Percepción de Uso Docente Oculto y Simetría del Ocultamiento

En los tres grupos emergió reiteradamente la percepción de que docentes también usan IA sin

declararlo, generando resentimiento y sensación de hipocresía. En el GFC1, cuando se preguntó si los docentes usan IAG, las respuestas fueron diversas pero convergentes:

“Algunos lo usan y fingen. Y también me dicen, ah, vos usaste chat.” (GFC1)

“¿Los profes usan? - Sí, hay pila de profes que lo usan ¿Cómo te das cuenta? En alguna consigna te das cuenta que sí” (GFC1).

Esta percepción evidencia simetría del ocultamiento: si docentes ocultan su uso y estudiantes el suyo, la cultura del ocultamiento mutuo se refuerza. Nadie confía en que el otro actúe con transparencia, entonces nadie se arriesga a ser el primero en transparentar.

Patrón 3: Ansiedad por Consecuencias Impredecibles

La motivación principal para ocultar el uso de IAG no es engañar, sino evitar consecuencias impredecibles. Este temor fue expresado de múltiples formas en los tres grupos. Los estudiantes manifestaron:

“Es meternos en riesgo. Porque es como que, claro, si yo digo que lo uso ..., me van a preguntar para qué ¿no?” (GFC1)

Las estudiantes expresaron ideas similares a la siguiente: “Yo no sé si usar IA me va a bajar la nota. Como no está claro, prefiero no arriesgarme. Capaz que un profe no dice nada y otro te mata. Entonces mejor no decir nada” (GFM1).

Este patrón revela que el ocultamiento es una estrategia adaptativa racional ante la incertidumbre normativa. Scott (1990) describe este comportamiento como “artes de la resistencia”: no rebeldía activa, sino navegación cuidadosa en campo minado de expectativas tácitas.

Patrón 4: Desconfianza Hacia Detectores de IA

Las estudiantes expresaron profunda desconfianza hacia herramientas de detección de IA, percibidas como “arbitrarias” e “injustas”. Este tema emergió espontáneamente en los tres grupos. En el GFC1, una participante relató su experiencia:

Yo hice un trabajo y lo puse en chat, no me marcó nada, pero me marcó como algo una cita del EBI [documento de ANEP], que estaba hecha por inteligencia artificial. Yo, si me sale positivo, lo único que salió positivo, digamos, fue el fragmento del EBI [no parte de su trabajo].

Otras participantes expresaron situaciones similares a:

Una compañera me contó que en otra institución un detector le marcó 80% de IA en un texto que ella escribió toda. Tuvo que ir a mostrar los borradores a mano ¿Y si a mí me pasa? ¿Cómo demuestro que escribí yo si no guardé borradores? (GFC1)

Y también manifestaron la siguiente lógica: *Si los profes van a usar detectores, yo voy a usar IA para hacer que no parezca IA. Es una carrera. Ellos buscan cómo detectar, nosotros cómo hacer para que no detecte. Pero nadie habla de si está bien o mal usarla, solo de si te agarran. (GFC1)*

Esta última idea revela el desplazamiento de la conversación pedagógica desde “¿cómo aprender con IA?” hacia “¿cómo no ser detectado?”, pervirtiendo el objetivo de aprendizaje y transformando la relación docente-estudiante en lógica policial de vigilancia-evasión.

Patrón 5: Demanda Generalizada de Políticas

Institucionales Claras

El hallazgo más contundente fue la demanda consistente y generalizada en los tres grupos focales de políticas institucionales claras. Las estudiantes no piden permiso irrestricto ni prohibición total, sino criterios explícitos, públicos y coherentes.

En el GFC2, múltiples participantes expresaron la necesidad de acompañamiento institucional:

“Si los profesores hoy se amigan un poco con eso y te llevan y te dicen, bueno, vamos a darle a ustedes una manera de usarla efectivamente que ustedes puedan aprender” (GFC2).

“Me parece que hay que aceptarla ... encontrar un medio para que sea eficiente para todos” (GFC2).

Las estudiantes del GFM1 expresaron demandas similares a:

“Yo lo único que quiero es que me digan: 'En esta tarea podés usar IA para X pero no para Y, y si la usás tenés que citarla así'. Con eso me alcanza. No quiero estar adivinando qué quiere cada profe.”

“Si la institución dijera 'está permitido usar IA como herramienta de apoyo, siempre que lo declares y expliques cómo la usaste', yo lo haría así. Pero como no dicen nada, es como que están esperando a que alguien se mande para sancionarlo y que el resto aprendamos con el ejemplo. Eso es injusto.”

El Ocultamiento Mutuo

La triangulación entre casos instrumentales y grupos focales permite proponer una lectura analítica de la cultura del ocultamiento mutuo como un sistema de tres dimensiones interdependientes que se retroalimentan mutuamente. Este fenómeno no es producto de “estudiantes

deshonestos” ni de “docentes malvados”, sino de una institucionalidad que, en el contexto analizado, evita posicionarse explícitamente ante un fenómeno que incomoda y exige revisión de

premisas pedagógicas tradicionales.

La Tabla 2 sistematiza los mecanismos, funciones y consecuencias de cada dimensión del ocultamiento.

Tabla 2

Sistema tripartito del ocultamiento mutuo: Mecanismos, funciones y consecuencias

Dimensión	Mecanismos de ocultamiento	Funciones (qué protege)	Consecuencias sistémicas
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> Ausencia de documentos normativos sobre IAG Comunicaciones ambiguas sin límites claros Falta de formación docente en evaluación con IAG 	<ul style="list-style-type: none"> Evita conflictos ante falta de consenso Delega responsabilidad a docentes individuales 	<ul style="list-style-type: none"> Vacío normativo interpretado según conveniencia de cada actor Perpetuación de ambigüedad estructural Imposibilidad de aprendizaje institucional
Docente	<ul style="list-style-type: none"> Consignas sin especificaciones sobre IAG Respuestas evasivas: “hagan lo correcto” Uso informal de detectores sin criterios Sanciones inconsistentes basadas en sospechas 	<ul style="list-style-type: none"> Preserva autoridad epistémica y evaluativa Oculto desconocimiento técnico-pedagógico sobre IAG Evita exponerse a cuestionamientos profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes perciben arbitrariedad evaluativa Erosión de legitimidad docente Improvisación que perpetúa inconsistencia
Estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> Uso generalizado sin declaración Consultas “off the record” Estrategias de “humanización” de textos Precaución extrema: “mejor callar” 	<ul style="list-style-type: none"> Evita consecuencias impredecibles Protege calificación académica Minimiza riesgo de estigmatización 	<ul style="list-style-type: none"> Docentes toman decisiones basadas en suposiciones Instituciones pierden acceso a información real sobre prácticas de uso Reproducción del círculo vicioso de desconfianza y vigilancia-evasión

Nota: Esta tabla sistematiza cómo las tres dimensiones del ocultamiento mutuo se retroalimentan creando un círculo vicioso que tiende a reproducir dinámicas de desconfianza y a desplazar la relación pedagógica hacia lógicas de vigilancia-evasión, tensionando los fundamentos del contrato educativo basado en cuidado, honestidad y aprendizaje genuino.

Discusión

La irrupción de la IAG en formación docente no ha generado simplemente confusión técnica. Lo que documentamos es una tensión significativa en el contrato pedagógico

tradicional, expresada en la emergencia de una cultura que denominamos de “ocultamiento mutuo” donde institución, docentes y estudiantes ocultan información, prácticas o ignorancia, perpetuando desconfianza recíproca. Esto desplaza la conversación desde marcos punitivos centrados en “detección de fraude” hacia marcos relacionales que problematizan las condiciones institucionales que hacen posible, y racional, el ocultamiento.

El Ocultamiento Mutuo como Sistema Tripartito

La conceptualización de esta cultura como sistema tripartito constituye un aporte al campo. Mientras revisiones sistemáticas previas sintetizaron percepciones estudiantiles sobre IAG (Moya et al., 2024; Sullivan et al., 2023) o desafíos docentes en evaluación asistida por IA (Nwozor, 2025; Mpolomoka, 2025), la literatura prestó escasa atención a cómo estos actores se ocultan mutuamente sus prácticas, inseguridades y contradicciones, normalizando la opacidad como estrategia de supervivencia.

El reanálisis reveló que el fenómeno identificado en el estudio original (Daluz y Hernández, 2025) no era una colección de experiencias individuales, sino una estructura sistémica de ocultamiento recíproco. El marco teórico que articula confianza institucional (Fukuyama, 1995; Luhmann, 1996; Calderwood, 2025), ética relacional (Noddings, 2013; Held, 2006) y transcripciones ocultas (Scott, 1990), permite interpretar esto no como suma de comportamientos deshonestos sino como respuesta estructural a vacíos normativos y asimetrías de poder.

La literatura sobre IAG en educación superior se ha polarizado entre pánico moral (vigilancia algorítmica y sanciones ejemplares)

y solucionismo tecnológico (celebración acrítica sin problematizar condiciones institucionales). Nuestros hallazgos cuestionan ambas posiciones.

Contra el pánico moral, demostramos que el uso estudiantil de IAG no constituye fraude intencional sino apropiación de herramientas cognitivas accesibles ante ausencia de marcos normativos. Este hallazgo es consistente con investigaciones sobre usos legítimos de IAG como andamiaje para comprensión lectora, organización de ideas y mejora de redacción (Ahmad et al., 2021; Levine et al., 2024). Sin embargo, el estudio muestra que incluso estos usos pedagógicamente valiosos permanecen ocultos porque los estudiantes no confían en que serán interpretados como legítimos. La tensión entre percepción estudiantil de ChatGPT como herramienta legítima y su enmarcamiento institucional como riesgo de prácticas inapropiadas (Kirsanov et al., 2025) genera ambigüedad donde el ocultamiento se vuelve estrategia adaptativa racional.

En contraste con el solucionismo tecnológico, el análisis realizado sugiere que la disponibilidad de herramientas potentes no garantiza un uso pedagógicamente productivo. Los casos analizados permiten observar cómo docentes improvisan criterios evaluativos ad hoc, las instituciones evitan posicionarse normativamente y las estudiantes desarrollan estrategias de “humanización” de textos para evadir la detección, desplazando el foco del aprendizaje hacia prácticas de ocultamiento. Esta dinámica pervierte objetivos educativos, desplazando el foco desde “¿cómo aprender con IAG?” hacia “¿cómo no ser descubierto?” Calderwood (2025) documenta dinámicas similares

donde actores educativos desarrollan estrategias de resistencia ante vigilancia tecnológica que, aunque racionales individualmente, perpetúan estructuras de desconfianza.

Los docentes ocultan su desconocimiento técnico-pedagógico sobre IAG para preservar autoridad epistémica, atrapándolos en improvisaciones que los estudiantes perciben como injustas. Esta dinámica refleja lo que Ball (2003) conceptualiza como “terrores de la performatividad”: la presión institucional por demostrar competencia profesional ante nuevas demandas tecnológicas empuja a docentes a aparentar dominio que no poseen, generando ansiedades que se resuelven mediante ocultamiento antes que mediante formación o diálogo institucional honesto. Los estudiantes ocultan su uso de IAG para evitar sanciones, privando a docentes e instituciones de información crucial para diseñar políticas informadas, perpetuando el círculo vicioso.

Los resultados sugieren la emergencia de dinámicas de desconfianza recíproca, asociadas no a disposiciones morales individuales, sino a estrategias adaptativas desarrolladas ante la ausencia de marcos normativos explícitos. Esta interpretación sistémica permite desplazar la atención desde comportamientos individuales hacia las condiciones institucionales que los hacen comprensibles.

La introducción de la IAG incorpora un tercer agente no humano en la relación pedagógica, complejizando dinámicas de cuidado y confianza. Campbell y Coker (2025) advierten que la mediación tecnológica ya desafiaba pedagogías relacionales en entornos virtuales; la IAG intensifica este desafío al producir textos casi indistinguibles de los

humanos, diluyendo la frontera entre pensamiento estudiantil y procesamiento algorítmico.

No obstante, los hallazgos revelan que las estudiantes no utilizan IAG para reemplazar su pensamiento sino para andamiarlo: comprender textos difíciles, generar ideas, mejorar redacción (Daluz y Hernández, 2025). Desde una perspectiva constructivista (Vygotsky, 1978), la IAG actúa como “otro más capaz” que expande la zona de desarrollo próximo. El dilema ético no radica en la mediación misma sino en que esta ocurre en opacidad, ante falta de confianza institucional que permita transparentar su uso.

Restaurar la ética del cuidado requiere que instituciones y docentes reconozcan explícitamente que la IAG ya es parte del ecosistema de aprendizaje estudiantil y generen espacios seguros para dialogar sobre usos apropiados versus problemáticos. Esto implica abandonar posturas punitivas basadas en detección y adoptar pedagogías de transparencia donde el uso de IAG se declare y problematice como parte del proceso de aprendizaje.

Conclusiones

La cultura del ocultamiento mutuo documentada no es inevitable. Es producto de condiciones institucionales específicas (vacíos normativos, asimetrías de poder no reflexionadas, ausencia de diálogo genuino) que pueden transformarse mediante políticas educativas situadas. El primer paso para salir del círculo vicioso es nombrarlo, visibilizarlo, reconocerlo como fenómeno estructural.

La irrupción de la IAG en formación docente es un desafío ético-relacional que exige repensar fundamentos del contrato pedagógico

en la era digital: ¿Qué significa aprender cuándo herramientas poderosas pueden generar textos sofisticados en segundos? ¿Cómo evaluar pensamiento crítico cuando la frontera entre cognición humana y procesamiento algorítmico se difumina? ¿Cómo sostener relaciones de cuidado y confianza cuando la mediación tecnológica opacifica procesos de trabajo?

Estas preguntas no tienen respuestas simples. Requieren conversaciones institucionales donde todos los actores reconozcan sus inseguridades, negocien consensos provisorios y construyan marcos normativos flexibles que puedan evolucionar junto con la tecnología.

Requieren, sobre todo, restaurar la ética del cuidado como fundamento de la pedagogía (Noddings, 2013). Cuidar a los estudiantes implica no exponerlos a arbitrariedad evaluativa ni vigilancia invasiva. Cuidar a los docentes implica no abandonarlos a improvisar sin formación ni respaldo. Cuidar a las instituciones educativas implica proteger su legitimidad generando políticas informadas, justas y participativas.

Referencias

- Ahmad, S. F., Alam, M. M., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., y Hyder, S. I. (2021). Academic and administrative role of artificial intelligence in education. *Sustainability*, 13(22), 12902. <https://doi.org/10.3390/su132212902>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderwood, S. (2025). Surveillance digitisation, performativity, and teacher-student relationships in a blended learning setting. *Postdigital Science and Education*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00537-6>
- Campbell, L., y Coker, H. (2025). Community, culture and care: Mapping relational pedagogy in online higher education. *Discover Education*, 4, Article 143. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00570-y>
- Cardozo, S. (2025). Inteligencia artificial desde la perspectiva de estudiantes universitarios paraguayos: un análisis segmentado sobre conocimiento, acceso y prácticas éticas. *Revista científica En Ciencias Sociales*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e701123>
- Consejo de Formación en Educación. (2024). Reglamento de integridad académica en trabajos de formación docente (Resolución N.º 25, Acta N.º 4). *Administración Nacional de Educación Pública*.
- Daluz Veras, D., y Hernández Bentancur, S. (2025). Percepciones del uso de inteligencia artificial generativa en la formación de futuras maestras. *Horizontes Pedagógicos*, 27(1). <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.27105>
- Denzin, N. K. (1970). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. Aldine.
- Eaton, S. E. (2025). Global trends in education: Artificial intelligence, postplagiarism, and the future of integrity, ethics, equity, and human rights. *International Journal for Educational Integrity*, 21, Article 12. <https://doi.org/10.1007/s40979-025-00187-6>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Flores, F., y Rodríguez, A. (2024). Uso adecuado de la inteligencia artificial en el Proceso Enseñanza- Aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Serie Científica De La Universidad De Las Ciencias Informáticas*, 17(5), 131-145.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión (A. Garzón del Camino, Trad.). *Siglo XXI Editores*. (Obra original publicada en 1975).
- Fukuyama, F. (1995). Trust: The social virtues and the creation of prosperity. *Free Press*.
- Held, V. (2006). The ethics of care: Personal, political, and global. *Oxford University Press*.
- Hernández Sampieri y, R. y Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *McGraw Hill Education*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). *McGraw-Hill*.
- Gonsalves, C. (2025). Addressing student non-compliance in AI use declarations: Implications for academic integrity and assessment in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 50(4), 617-634. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2415654>
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 537-566). Sage Publications.
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 303-342). Sage Publications.
- Kirsanov, O., Kushwah, L., y Selvaretnam, G. (2026). Beyond detection: How students use—and hide—AI in online assessments and what authentic tasks can do about it. *Journal of Academic Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09691-3>
- Levine, T., Park, Y., Goldin, I. M., y Rose, C. P. (2024). How do students use ChatGPT as a writing support? *Journal of Adolescent y Adult Literacy, Advance online publication*. <https://doi.org/10.1002/jaal.1373>
- Luhmann, N. (1996). Confianza [Trust]. *Anthropos*.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage Publications.
- Miles, M., Huberman, A. y Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Third Edition (3rd ed.). Sage Publications.
- Moya, B. A., Eaton, S. E., Pethrick, H., Hayden, K. A., Brennan, R., Wiens, J., y McDermott, B. (2024). Academic integrity and artificial intelligence in higher education (HE) contexts: A rapid scoping review. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, 7(3). <https://doi.org/10.55016/ojs/cpai.v7i3.78123>
- Mpolomoka, D. L. (2025). Utilizing artificial

- intelligence for assessment in higher education. *Pedagogical Research*, 10(3), em0243. <https://doi.org/10.29333/pr/16677>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). *University of California Press*.
- Nwozor, A. (2025). Artificial intelligence (AI) and academic honesty-dishonesty nexus: Trends and preventive measures. In M. Muazu (Ed.), *AI and Ethics, Academic Integrity and the Future of Quality Assurance in Higher Education* (pp. 288-305).
- Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2), Article 07. <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
- Ruiz, E. y Páramo, A. (2025). Inteligencia artificial en educación superior: integridad académica y nuevas formas de escritura. *REDIECH Revista De Investigación Educativa*, 16, 1-21. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2225
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. *Yale University Press*.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2ª ed.). Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Sage Publications.
- Sullivan, M., Kelly, A., y McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. *Harvard University Press*.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Declaración de Uso de Inteligencia Artificial Generativa

Los autores utilizaron ChatGPT (OpenAI, GPT-4) como herramienta de asistencia en la redacción de este manuscrito. La IAG fue empleada para: mejorar claridad y coherencia del texto; sugerir reformulaciones sintácticas; y corregir errores gramaticales y ortográficos. Todas las ideas, argumentos, análisis de datos e interpretaciones son producto del trabajo intelectual de los autores. Las decisiones finales sobre contenido, estructura y redacción fueron tomadas exclusivamente por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por el contenido publicado.

ARJEAD

Eseñanza y Aprendizaje

ARTÍCULO

03 Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes de la IED Integrado de San Cayetano

Jhom Alexander Melo Triana

Recepción: 21-04-2025 | Aceptación: 06-11-2025

Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes de la IED Integrado de San Cayetano

Learning Styles and Academic Performance in Students of the Integrated Educational Institution of San Cayetano

Jhom Alexander Melo Triana¹

¹Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Cuauhtémoc Educación a Distancia, Plantel Aguascalientes, México. E-mail: oldjhom.8825@hotmail.es

Resumen

Cada estudiante aprende de una manera particular según el contexto de aprendizaje, es decir, con estilo/s de aprendizaje determinados. Es por ello por lo que se hace necesario identificarlos y establecer su influencia en el rendimiento académico, lo que facilitará la planeación y ejecución de estrategias didácticas dentro del aula. De acuerdo con lo anterior, el objetivo fue establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en las áreas de ciencias naturales, matemáticas y humanidades de los estudiantes de la IED Integrado de San Cayetano, Cundinamarca. La muestra corresponde a 206 estudiantes de secundaria y el enfoque usado fue cuantitativo, no experimental y correlacional. Para establecer los estilos de los estudiantes se utilizó el CHAEA- Junior y para el rendimiento académico las notas promedio en las tres áreas antes mencionadas. El análisis incluyó

estadística descriptiva e inferencial (pruebas de normalidad, coeficiente Rho de Spearman). Como resultados se obtuvo que el estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo (47,09%) y se encontró que a nivel de rendimiento la mayoría está en un nivel básico. Se pudo establecer que no existe una relación significativa entre las variables analizadas. Estos resultados no son concluyentes, por lo tanto, hace falta realizar más estudios frente al tema, teniendo en cuenta otros factores que pueden influir directa o indirectamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Además, este trabajo investigativo se convierte en un insumo importante al construir planes de mejoramiento institucionales, contribuyendo a la calidad educativa.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, rendimiento académico, CHAEA- Junior, cuantitativo, calidad

Abstract

Each student learns in a unique way depending on their learning context, that is, with specific learning styles. Therefore, it is necessary to identify these styles and determine their influence on academic performance. This will facilitate the planning and implementation of teaching strategies in the classroom. Based on the above, the objective was to establish the relationship between learning styles and academic performance in the areas of natural sciences, mathematics, and humanities among students at the Integrated High School of San Cayetano, Cundinamarca. The sample consisted of 206 secondary school students, and the approach used was quantitative, non-experimental, and correlational. The CHAEA-Junior was used to determine student styles, and the average grades in the three aforementioned areas were used to determine academic performance. The analysis included descriptive and inferential statistics (normality tests, Spearman's Rho coefficient). The results showed that the predominant learning style was reflective (47.09%), and it was found that many students were at a basic level in terms of performance. It was established that there is no significant relationship between the variables analyzed. These results are not conclusive; therefore, further studies are needed on the subject, considering other factors that may directly or indirectly influence students' academic performance. Furthermore, this research becomes an important input when developing institutional improvement plans, contributing to educational quality.

Keywords: Learning styles, academic performance, CHAEA-Junior, quantitative, quality

Introducción

Como lo explican Cardona et al. (2019) a partir del reconocimiento que tiene en la actualidad temas como la diversidad y el desarrollo de una educación inclusiva, se vuelve necesario tener en cuenta teorías que expliquen la forma en que los estudiantes aprenden, ya que estas pueden ser utilizadas como insumo para mejorar del rendimiento académico de los estudiantes. De ahí la importancia del estudio de los estilos de aprendizaje y su influencia dentro del quehacer pedagógico. Uno de los primeros teóricos en interesarse por los estilos de aprendizaje fue David Kolb (Kolb y kolb, 2007) quien se basa en el aprendizaje experiencial, que como su nombre lo indica es un proceso donde la experiencia modifica el conocimiento, es decir, que se aprende cuando se ponen en conflicto las experiencias previas con las nuevas y la base del aprendizaje son las diferencias y los desacuerdos. Considerando que el ser humano funciona como un todo, no se puede desligar del ambiente ya que los individuos interactúan con éste a través de sus experiencias subjetivas y objetivas, convirtiendo el aprendizaje en una construcción entre el conocimiento social y el personal.

Honey y Mumford (1986) haciendo contraste con la teoría de Kolb, consideraban que el aprendizaje es cíclico que se da en cuatro etapas, donde la experiencia juega un papel importante, pero la manera de identificar los estilos de aprendizaje no era la adecuada, pues dejaba de lado muchas variables, al considerar solo la inteligencia como factor determinante de las formas de aprender (Alonso, et al., 1997). Años más tarde, Honey y Mumford establecieron cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático,

basados no solo en la experiencia, sino también en acciones y comportamientos. Estas ideas fueron retomadas en el trabajo realizado por Alonso y Gallego (1997), quienes establecen los mismos estilos de aprendizaje, pero agregando una serie de características que definen las destrezas en cada uno de los estilos.

Entonces, a partir de los anteriores referentes teóricos, diversos investigadores han enfocado sus trabajos en explorar la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico. López y Artuch (2022) hallaron que estudiantes con rendimiento alto prefieren el estilo reflexivo, mientras que el bajo rendimiento se asoció a estilos pragmático y activo. Díaz et al. (2022) observaron estilos reflexivo y teórico predominantes en geografía, vinculados a mejores notas, además de la importancia de concordancia con estilos docentes. Peña et al. (2023) no encontraron relación entre estilos y rendimiento en universitarios mexicanos.

Mendoza et al. (2022) encontraron que el estilo teórico se relaciona positivamente con el rendimiento, mientras que el activo y pragmático lo hacen negativamente. Vera et al. (2019) destacaron estilos divergente y acomodador, sin correlación con estrategias de aprendizaje, pero señalaron el valor del aprendizaje colaborativo. Lwande et al. (2021) desarrollaron un modelo para identificar estilos mediante LMS, facilitando diseñar materiales adecuados. Ortega y Cabello (2020) evidenciaron relación significativa entre estilos teórico, pragmático y reflexivo con rendimiento. Maya et al. (2021) destacaron influencia conjunta de estilos y métodos de evaluación en el desempeño académico. Kouhan et al. (2021) no encontraron relación en estudiantes de enfermería virtual, con

predominio de estilos kinestésico y auditivo. En enfermería, Vera et al. (2019) confirmaron mejor rendimiento en estudiantes con estilo reflexivo.

Maureira et al. (2019) reportaron baja relación entre estilos activa y reflexiva y rendimiento. Yana et al. (2019) hallaron relación positiva, aunque no significativa, entre estilos reflexivo, activo y pragmático con rendimiento. Álvarez (2019) encontró que estilos teórico, pragmático y reflexivo se correlacionan positivamente con el rendimiento en inglés. A nivel nacional, en Colombia y Perú reflejan predominancia del estilo reflexivo (Palacios, 2021; Polo y Pereira, 2019; Arteaga, 2021) y la necesidad de adaptar estrategias docentes a dichos estilos para mejorar el aprendizaje y rendimiento (García y Lugo, 2021; Polo y Niño, 2018; Galvis y Vélez, 2020; Aponte et al., 2020). Silva y Méndez (2021) indicaron que los estilos pueden cambiar según el avance académico.

En conclusión, aunque algunos estudios muestran relación significativa entre estilos de aprendizaje y rendimiento, la evidencia es mixta, destacando la importancia de que los docentes investiguen y adapten estrategias a las preferencias de sus estudiantes para potenciar su desempeño académico. De ahí que la siguiente investigación surja de la pregunta ¿Cuál es la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de la IED Integrado de San Cayetano?

Método

Se usó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y un alcance correlacional. La muestra fue definida a partir

de un muestreo censal (Durán, et al., 2019), y estuvo conformada por un total de 206 estudiantes (hombres y mujeres) del sector rural y de estrato socioeconómico 1 y 2. Entre los criterios de selección se tuvo en cuenta: a) estudiantes matriculados en el Sistema Institucional de Matrículas; b) pertenecientes a secundaria; c) asistentes regulares a la institución; d) edad entre 10 y 19 años. En cuanto a las consideraciones éticas, se notificó a los acudientes y estudiantes mediante un consentimiento informado que los datos recolectados solo se utilizarían con fines académicos, además, de garantizar la participación voluntaria y los datos personales en anonimato. Finalmente, es importante aclarar que las variables no fueron modificadas intencionalmente sino estudiadas en su contexto natural evitando alguna manipulación hacia los participantes.

Para determinar sus estilos de aprendizaje se les aplicó de manera presencial, en físico y por niveles académicos un cuestionario conocido como el CHAEA- junior (Sotillo, 2014) el cual fue validado en Colombia mediante criterio de expertos, por los doctores Edgardo Berrospi Zambrano, Manuel Asque Coi y Dulio Ojeda (Arana, 2018). En cuanto a la confiabilidad, García y SÁCHICA (2016) aplicaron el Alfa de Cronbach obteniendo un valor de 0.835, mostrando que las dimensiones evaluadas son fiables. El cuestionario consta de 44 ítems con respuesta dicotómica. Se aplicó de manera individual y duró 15 minutos. Su escala de valoración se puede resumir en la Tabla 1.

Tabla 1

Baremación de las cuatro dimensiones según Sotillo (2014)

Dimensión	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
Activo	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11
Teórico	0-4	5-6	7-8	9	10-11
Reflexivo	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11
Pragmático	0-4	5-6	6-7	8	9-11

Para el caso del rendimiento académico, se tomó el informe final del primer periodo que inició a finales de Enero y terminó a principios de Abril del año 2023. Solo se tuvieron en cuenta los promedios de notas matemáticas, ciencias naturales y humanidades. Según el Sistema Institucional de Evaluación de la institución, las notas se obtienen a partir del promedio de tres componentes: SABER, HACER y SER. El rendimiento académico se expresa de forma cualitativa (ver Tabla 2). Todos los datos fueron tabulados en el software SPSS versión 26 para ser analizados mediante estadística descriptiva (frecuencias, media, rango, mínimo, máximo, desviación estándar) e inferencial (coeficiente rho de Spearman).

Tabla 2

Escalas numéricas para los niveles de desempeño

Desempeño	Escala Numérica
Superior	4,6 a 5.0
Alto	4.0 a 4.4
Básico	3.0 a 3.9
Bajo	1.0 a 2.9

Resultados

Se evidenció que la mayoría de los estudiantes presenta un estilo de aprendizaje reflexivo (47,09%) con una media de 9,12, seguido de los que prefieren un estilo teórico (15,53%) con una media de 8,37, un estilo

pragmático (10,19%) cuya media es de 7,29 y finalmente, con un menor porcentaje los que se inclinan por un estilo activo (2,43%) con una media de 5,68. También se encontró que entre los estudiantes existe más de un estilo predominante, por lo tanto, estaríamos hablando de subestilos. Un 10,68% tiene un subestilo de aprendizaje reflexivo-teórico; reflexivo-teórico-pragmático y reflexivo- pragmático ambos con un 2,91%; activo-reflexivo con un 2,43%; activo-pragmático y activo-reflexivo-pragmático con un 1,94%; con el menor porcentaje se encontraron los subestilos teórico-pragmático (1,46%) y el activo-reflexivo-teórico (0,49%).

Se observó que la mayoría de los estudiantes poseen un rendimiento académico básico. Matemáticas 76,7%, Ciencias naturales 77,2%, Humanidades 75,2%. En el caso de estudiantes con rendimiento alto, se obtuvo un 13,6% en el área de Ciencias naturales, 11,2% en Matemáticas y 20,4% en Humanidades. Para el nivel bajo, los resultados fueron 8,7%, 11,2% y 3,9% en cada área respectivamente. También se puede apreciar que el porcentaje de estudiantes en desempeño superior es mínimo, encontrándose que en Ciencias naturales y Humanidades solo un estudiante respectivamente y en Matemáticas 2 estudiantes. Esto indica que la mayoría de los estudiantes de secundaria, cumplen con las competencias mínimas en cada área según lo establecido por los estándares de competencia del Ministerio de Educación Nacional.

Al aplicar el coeficiente Rho de Spearman, se encontró que el nivel de correlación entre las dos variables es muy bajo. Además, observando los resultados de significancia (ver Tabla 3) se pudo concluir que los datos no son estadísticamente

significativos en ninguno de los cuatro casos, pues los valores superan el 0,05 de significancia bilateral. De esta manera, se acepta la hipótesis nula, es decir, no existe una relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la IED Integrado de San Cayetano.

Tabla 3

Prueba de correlación para estilos de aprendizaje y el rendimiento académico

Dimensión	Coefficiente de correlacion	Sig. (bilateral)
Activo	-,063	-,063
Teorico	,016	,016
Reflexivo	-,129	-,129
Pragmatico	-,046	-,046

Discusión y Conclusión

La investigación buscó identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de secundaria, así como la posible correlación entre dichos estilos y el rendimiento académico. Los hallazgos indican que el estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo, seguido por el teórico, el pragmático y el activo. El primero se caracteriza por la búsqueda sistemática y lógica en la realización de actividades. Los estudiantes reflexivos son descritos como concienzudos, receptivos y analíticos, con tendencia a explorar diversas alternativas para resolver situaciones o problemas, organizados y previsivos en su trabajo. Asimismo, el estilo teórico se manifiesta en estudiantes que prefieren abordar situaciones de manera secuencial y lógica, lo que facilita el análisis y la síntesis de la información (Alonso et al., 1997).

Dicha predominancia del estilo reflexivo coincide con investigaciones previas realizadas en Colombia, como las de Aponte et al. (2020) y Galvis y Vélez (2020), así como estudios en diferentes regiones como Antioquia y Boyacá. Estos trabajos reportan resultados similares en cuanto al predominio del estilo reflexivo, tanto en estudiantes de primaria como de secundaria. También otros estudios, como el de Pitre et al. (2021), señalan como predominantes los estilos activo, reflexivo y pragmático en lenguaje. En consecuencia, se concluye que los estudiantes colombianos en contextos educativos similares tienden a utilizar la reflexión como estrategia cognitiva para la adquisición de conocimientos, siendo juiciosos, imparciales, atentos a diversas perspectivas y cautos, cualidades que definen su forma de aprendizaje.

El estudio también muestra que los estudiantes no se limitan a un único estilo de aprendizaje, sino que suelen combinar varios, configurando subestilos. En la muestra investigada, un 22,82% presentó combinaciones como reflexivo-teórico, reflexivo-teórico-pragmático, activo-reflexivo, entre otros. Los subestilos coincide con los hallazgos de Mendoza et al. (2022), quienes evidenciaron que un porcentaje importante de estudiantes utiliza dos o más estilos simultáneamente. Esta flexibilidad cognitiva permite al estudiante adaptar formas de aprender según el propósito o contexto de aprendizaje y no quedar limitado a un solo estilo, concepto fundamental para una enseñanza más dinámica y personalizada. Díaz et al. (2022) explican que, aunque un estudiante pueda identificarse principalmente con un estilo,

tiene la capacidad de incorporar otros según las necesidades de aprendizaje. Por ello, se enfatiza que los docentes necesitan formarse en estrategias de enseñanza mixtas que integren las diversas maneras de aprender de los estudiantes y que respeten la individualidad de cada alumno.

En cuanto a la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, los resultados de este estudio indicaron un nivel muy bajo de correlación entre estas variables, ya que los datos no fueron estadísticamente significativos ($p=0.377 > 0.05$). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis alternativa inicial que planteaba una relación, aceptándose la hipótesis nula. Este resultado es contrario a investigaciones como la de Puentes (2022), en la que sí se encontró una correlación significativa y directa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Esta discrepancia abre la puerta a la necesidad de investigaciones adicionales que puedan esclarecer la funcionalidad y el verdadero impacto de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico. Por otro lado, existen estudios que concuerdan con la ausencia de una relación significativa, como los de Arteaga (2021) en primaria, Orejarena (2020) en educación superior, Peña et al. (2023), y otros como Polo y Pereira (2019), Espinoza et al. (2019) y Maureira et al. (2019), quienes concluyen que el rendimiento académico no depende exclusivamente de los estilos de aprendizaje. Esto evidencia que el tema sigue abierto y no existen conclusiones definitivas al respecto.

El debate en la comunidad académica también incluye la crítica a la teoría de estilos de aprendizaje como neuromito. Morandín (2022) argumenta que esta teoría no refleja

adecuadamente el funcionamiento cerebral y reduce la complejidad del aprendizaje al encasillar a los alumnos en categorías rígidas. Para este autor, tal enfoque puede tener consecuencias negativas, como la limitación en la adquisición de ciertos conocimientos, frustración y desmotivación, que finalmente afectan el rendimiento. Esto reafirma la importancia de abordar la enseñanza con un enfoque más integral y flexible, evitando la rigidez en los estilos de aprendizaje.

Además, una posible explicación para la disparidad en los resultados de diferentes investigaciones podría radicar en las metodologías y contextos utilizados para medir tanto el rendimiento académico como los estilos de aprendizaje. Por ejemplo, en Colombia las calificaciones pueden variar según el sistema educativo de cada departamento o institución, dada la autonomía para ponderar diferentes dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales en la evaluación. También, los instrumentos para medir los estilos de aprendizaje también difieren entre estudios, complicando la comparación directa (Peña et al., 2023). Por ello, es fundamental considerar estas variables contextuales al interpretar los resultados.

La revisión bibliográfica muestra que el rendimiento académico es una variable multidimensional influenciada por factores internos y externos al estudiante. Esto se evidencia en investigaciones como la de Vera et al. (2021) que señalan la dimensión emocional del estudiante, el ambiente escolar y la motivación docente como determinantes del rendimiento académico. García et al. (2022) vinculan la salud emocional con el desempeño académico. Torres et al. (2020) enfatizan la importancia del desarrollo de

habilidades sociales de alto nivel. Redondo et al. (2020) relacionan positivamente el autoconcepto del estudiante con el rendimiento. Valdivieso et al. (2020) encuentran correlación entre el estado de ánimo y las condiciones de virtualidad durante la pandemia. Estos estudios resaltan que, además de las competencias cognitivas, el bienestar socioemocional juega un papel crucial para el éxito académico y debe ser una prioridad en los procesos educativos.

Autores como Vélez et al. (1994) catalogan diversos factores que inciden positiva y negativamente en el rendimiento. En cuanto a los primeros están la formación y experiencia docente, los métodos de enseñanza activos, la provisión de servicios básicos, la actitud responsable de los estudiantes y compromiso de los padres. Para los segundos argumentan que inciden el ausentismo de los estudiantes y profesores, la repitencia, la extraedad y las distancias largas al centro educativo. La población estudiada se ve afectada por todos esos factores negativos se presentan, lo cual constituye un desafío para la mejora de la calidad educativa. Esto reitera la necesidad de tener una mirada integral del contexto en que se desenvuelven los estudiantes lo cual va a tener mucha influencia al momento de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, el estudio concluye que el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes es el reflexivo, seguido por otros estilos, y que existe una combinación importantísima de estilos (subestilos) que reflejan la complejidad y flexibilidad en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, la relación directa entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico no fue significativa en el análisis realizado, lo que coincide con varios estudios, pero

también difiere con otros, evidenciando la necesidad de investigaciones futuras. También, las críticas a la teoría de estilos de aprendizaje y las variaciones metodológicas sugieren precaución al interpretar estos hallazgos, enfatizando la importancia de un enfoque integral que incluya variables cognitivas, socioemocionales, y contextuales para comprender y mejorar el rendimiento académico. Finalmente, la invitación para los docentes es estar preparados para implementar estrategias pedagógicas diversas que respeten la individualidad de los estudiantes y atiendan las múltiples dimensiones que influyen en su aprendizaje y desempeño escolar.

Limitaciones y Alcances del Estudio

Se puede decir que una limitante fue el tiempo, ya que no se pudieron analizar otras variables como el sexo, la conformación familiar o la edad de los estudiantes y su nivel escolar, pues pueden influir al momento de hacer un análisis del bajo rendimiento académico estudiantil. Además, hubiera sido interesante tomar el año completo para hacer un análisis comparativo entre periodos, pues en este caso solo se pudo analizar la información de un semestre académico. El estudio es relevante, primero porque a nivel local no se conocen trabajos que relacionen ambas variables, y segundo porque los resultados pueden ayudar al mejoramiento de la calidad educativa siempre que sean articulados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por otra parte, la investigación va a impactar no solo dentro de la institución, sino externamente ya que instituciones que quieran realizar investigaciones parecidas pueden contrastarlas con estos resultados. Esto puede influir en el mejoramiento de la práctica pedagógica, ya que representan un esfuerzo conjunto por entender mejor el proceso de enseñanza-

aprendizaje y aumentar las capacidades académicas de los estudiantes, pues nos encontramos en un mundo en constante cambio donde las exigencias educativas no son las mismas de hace unos años.

Líneas Futuras de Investigación

Algunas sugerencias para próximos estudios se relacionan con la variable rendimiento académico ya que es importante comprenderla desde factores internos y externos al estudiante como la nutrición, el maltrato intrafamiliar, las vías de acceso, las expectativas de los padres y las pautas de crianza. También sería interesante enfocarse en la identificación de los estilos de aprendizaje en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (Decreto 1421 de 2017) para luego ser integrado a los Planes Individualizados de Ajustes Razonables, como insumo para mejorar la educación de esta población. Otro tema para abordar se relaciona con la influencia de ciertos estilos de aprendizaje frente al éxito o fracaso escolar de los estudiantes durante la educación remota en la pandemia de COVID-19, cuyas secuelas tanto físicas como emocionales se siguen estudiando en la actualidad.

Agradecimientos

A la Institución Educativa Departamental Integrado de San Cayetano, por permitirme realizar la investigación y así aportar mis conocimientos en pro del mejoramiento académico de los estudiantes.

Referencias

Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1997). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. *Mensajero*. https://www.academia.edu/28631359/Alonso_

- Catalina_M_et_al_Los_Estilos_de_Aprendizaje
- Álvarez, R. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en la asignatura de inglés en estudiantes de Noveno año EGB del Colegio Bachillerato Pindal-2019 [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. *Repositorio Institucional de la Universidad Cesar Vallejo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41844>
- Aponte, A., Arévalo, J., Calderón, C., Rodríguez, P. & Salamanca, Z. (2020). Evaluación de los estilos de aprendizaje y enseñanza en estudiantes y docentes. *Revista Enfoques*, 3(1), 61-90. <http://dx.doi.org/>
- Arana, J. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de matemática, en estudiantes de quinto grado del nivel primario en la I.E. “Rafael Díaz” de Moquegua-2018. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. *Repositorio Institucional Universidad Cesar Vallejo*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/26691>
- Arteaga, D. (2021). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de 3° y 5° grado, en el área de lenguaje, de la Institución Educativa “José Antonio Galán” del Municipio de San Antero en el Departamento de Córdoba. 2021 [Tesis Doctoral, Universidad UMECIT]. *Repositorio Institucional UMECIT*. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3821>
- Cardona, S., Flórez, L., Sierra, K. & Ruiz, N. (2019). Los estilos de aprendizaje y su utilidad en la educación superior. *Revista adelante-ahead*, 8(1), 31-37. <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/130>
- Díaz, J., Alfageme, M. & Cutanda, M. (2022). Interacción del rendimiento académico con los estilos de aprendizaje y de enseñanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 145-160. <https://doi.org/10.6018/reifop.486081>
- Durán, A., Robles, C. R., & Rodríguez, O. (2019). Análisis del modelo de gestión para el desarrollo de innovación tecnológica en las universidades públicas de la Costa Caribe colombiana. *Espacios*, 40(1). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n01/a19v40n01p01.pdf>
- Espinoza, J., Miranda, W. & Chafloque, R. (2019). Los estilos de aprendizaje Vark en estudiantes universitarios de las escuelas de negocios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 384-414. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.254>
- Galvis, O. & Vélez, J. (2020). Estilos de aprendizaje para la enseñanza de lengua castellana [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. *Repositorio Institucional de la Universidad de la Costa. Repositorio Institucional UMECIT*. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/5420/OLGA%20LUC%C3%8DA%20GALVIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, C., & SÁCHICA, R. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula. Una propuesta de intervención y modificación de los estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes de grado cuarto de la I.E Santa María Goretti de Montenegro Quindío [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. *Repositorio Institucional Universidad Católica de Manizales*. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1271/3/Claudia%20Lorena%20Garcia%20Zuluaga.pdf>
- García, M., Fajardo, F. & Felipe, E. (2022). Análisis del rendimiento académico y la salud mental de los alumnos de educación secundaria según el acceso a los recursos tecnológicos Educación XX1, 25(2), 243-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31833>
- García, Y. y Lugo, L. (2021). Diagnóstico preliminar de estilos de aprendizaje de los estudiantes del programa de Maestría en Gestión de Cuencas Hidrográficas de la Universidad Santo Tomás, Colombia. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 14(1), 365-377. <https://doi.org/10.15332/25005421.5446>
- Kolb, D. & Kolb, A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Boston, MA: Hay Resources Direct. <https://www.profilscan.com/wp-content/uploads/2021/06/2013-KOLBS-KLSI-4.0-GUIDE.pdf>
- Kouhan, N., Janatolmakan, M., Rezaei, M. & Khatony, A. (2021). Relationship between learning styles and academic performance among virtual nursing students: A cross-sectional study. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2021/8543052>
- López, N. & Artuch, R. (2022). Relación entre rasgos de personalidad, estilos y estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnado español adolescente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 273-289. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100273>
- Lwande, C., Muchemi, L. & Oboko, R. (2021). Identifying learning styles and cognitive traits in a learning management system. *Heliyon*, 7(8), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07701>
- Maureira, F., Palma, E., Median, R., Segueida, A., Valenzuela, L. y Flores, E. (2019). Incidencia de la antropometría, práctica de actividad física, estilos de aprendizaje, motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico de estudiantes de Santiago de Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 497-502. [10.47197/retos.v36i36.69895](https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.69895)
- Maya, J., Luesia, J. & Pérez, J. (2021). The Relationship between Learning Styles and Academic Performance: Consistency among Multiple Assessment Methods in Psychology and Education Students. *Sustainability* 2021, 13(6), 3341. <https://doi.org/10.3390/su13063341>
- Mendoza, M., León, X., Gilar, R., & Vizcaíno, F. (2022). Gestión del proceso enseñanza-aprendizaje: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 281-296. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.19>
- Morandín, F. (2022). La prevalencia de los neuromitos en la educación. *Neuroeducación como herramienta epistemológica,*

- 1(1), 1-22. <https://philpapers.org/rec/MORLPD-50>
- Orejarena, H. (2020). Relación entre inteligencia emocional, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología. *IyD*, 7(2), 22–36. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.22-36>
- Ortega, W. y Cabello, G. (2020). Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Ucayali: Estilos de aprendizaje en la Universidad Nacional de Ucayali. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25). <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1511>
- Palacios, D. (2021). Caracterización de los Estilos de Aprendizaje de estudiantes de básica primaria de un grupo étnico. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 28(50), 249-274. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.787>
- Peña, F., Victorino, L., Salinas, J., & Gonzalez, R. (2023). Relación de los hábitos de estudio y estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de propedéutico de Chapingo. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 20(1), 92–108. <https://doi.org/10.22231/asyd.v20i1.1526>
- Pitre, R., Sánchez, N. & Hernández, H. (2021). Estilos de aprendizaje de estudiantes wayuu en universidades públicas del departamento de La Guajira, Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(2), 349-359. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n2.2021.12761>
- Polo, J. y Niño, M. (2018). Estilos de enseñanza y aprendizaje de maestros y estudiantes en relación con el desempeño en Ciencias Sociales. *Assensus*, 3(5). <https://doi.org/10.21897/assensus.1702>
- Polo, Y. & Pereira, V. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en ciencias sociales. 2019 [Tesis Doctoral, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5772>
- Puentes, G. (2022). Estilos de aprendizaje y nivel de rendimiento académico del área de matemática en estudiantes del nivel secundario, Julcán-2021 [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/89896>
- Redondo, M. & Jiménez, L. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia. *Revista ESPACIOS*, 41(9), 17-25. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p17.pdf>
- Silva, D. y Méndez, P. (2021). Estilos de aprendizaje de estudiantes de fonoaudiología. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad-ITEES*, 6(6). <https://doi.org/10.34893/itees.v6i6.58>
- Sotillo, J. (2014). El cuestionario CHAEA-Junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7 (13), 182-201. <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1013>
- Torres, S., Hidalgo, G. & Suarez, K. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 267-276. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642020000300009&script=sci_arttext
- Valdivieso, M., Burbano, V. & Burbano, A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Revista espacios*, 41, 269-281. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n42p23
- Vélez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria: Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17(1). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4317>
- Vera, A., Cerda, G. Aragón, E. & Pérez, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-397. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28269>
- Vera, A., Poblete, S. y Días, C. (2019). Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1). <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/276>
- Yana, M., Mamani, M., Cusi, L. & Adco, H. (2019). Estilos de aprendizaje y los desempeños académicos del área de comunicación en los estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 1(1), 44-56. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.004>

ARJEAD

Convivencia Escolar y Trabajo

ARTÍCULO

04 Relación Entre Nivel de Satisfacción Laboral y Percepción Salarial de Población Docente en Engativá, Colombia

Armando Enrique Gómez Cabeza
Roberto Rodríguez Moreno

05 Fortaleciendo el Proyecto de Vida en Estudiantes de Básica Secundaria, una Motivación Hacia la Lectura

Arbey Chocó Díaz

06 Educación Para La Paz: Gestión de la Convivencia Escolar en Lórica, Colombia

Rafael Antonio Zumaqué Díaz

07 Estrategia Didáctica Fortalecedora del Valor de la Responsabilidad de los Estudiantes en Actividades Académicas

Ana Maura Casillas Ortiz
Martha Leticia Barba Morales

Recepción: 02-02-2025 | Aceptación: 27-10-2025

Relación Entre Nivel de Satisfacción Laboral y Percepción Salarial de Población Docente en Engativá, Colombia

Relationship Between Job Satisfaction Level and Salary Perception of the Teaching Population in Engativá, Colombia

Armando Enrique Gómez Cabeza¹, Roberto Rodríguez Moreno²

¹ Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes, México, E-mail: agomezcabeza@gmail.com

² Facultad de Educación en Línea, Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes, México, E-mail: robertorodriguez@ucuauhtemoc.edu.mx

Resumen

Esta investigación exploró la conexión entre la satisfacción laboral (Araoz & Ramos, 2021) y la percepción salarial (García, 2018) entre los docentes de la localidad de Engativá, Bogotá, destacando cómo estos aspectos interactúan dentro del contexto educativo. El objetivo general fue determinar la existencia de una correlación significativa entre estas variables, a fin de comprender los factores que influyen en la motivación y el bienestar de los docentes. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 316 docentes de la localidad de Engativá (Alcaldía de Engativá, 2023), seleccionados mediante un método de muestreo probabilístico. Se emplearon dos instrumentos principales: la Escala de Satisfacción Laboral (WSS) y el Cuestionario de Percepción Salarial (PPQ), diseñados para medir las variables de estudio. El método escogido fue cuantitativo con un diseño no experimental y transversal; el análisis de

datos se realizó utilizando la estadística descriptiva y análisis inferencial aplicando el coeficiente de correlación de Pearson para examinar la vinculación entre las variables obteniendo un valor r de 0.674.

Los resultados indicaron una correlación positiva moderada entre la satisfacción laboral y la percepción salarial, sugiriendo que mejoras en la satisfacción laboral pueden estar asociadas con percepciones más favorables del salario. El estudio concluye que hay una correlación positiva (r : 0.674) entre la satisfacción laboral y la percepción salarial de los docentes de Engativá, lo que ofrece una base empírica de sumo interés para mejorar la calidad educativa.

Palabras clave: Satisfacción laboral, percepción salarial, capital humano docente, motivación laboral, paradoja de Easterlin

Abstract

This research explored the connection between job satisfaction and salary perception among teachers in Engativá, Bogotá, highlighting how these aspects interact within the educational context. The main objective was to determine the existence of a significant correlation between these variables to better understand the factors influencing teachers' motivation and well-being. The study was conducted with a sample of 316 teachers from the Engativá locality, selected through a probabilistic sampling method. Two main instruments were used: the Work Satisfaction Scale (WSS) and the Pay Perception Questionnaire (PPQ), designed to accurately measure the study variables. The study's method was evidently quantitative and the design was non-experimental cross-sectional, and data analysis was performed using descriptive statistics and Pearson's correlation coefficient to examine the relationship between the variables. The results indicated a moderate positive correlation between job satisfaction and salary perception ($r = 0.674$), suggesting that improvements in job satisfaction may be associated with more favorable perceptions of salary. This relationship underscores the importance of addressing both dimensions to improve the working environment for teachers. The study concludes that there is a significant correlation between job satisfaction and salary perception among Engativá teachers, providing an empirical basis for improving educational quality.

Keywords: job satisfaction, salary perception, teaching human capital, work motivation, Easterlin paradox

Introducción

La literatura académica resalta la importancia de la satisfacción laboral en el desempeño y compromiso de los docentes (Ingersoll, 2001), así como la influencia significativa de la percepción salarial en dicha satisfacción (Dinham & Scott, 2000). En este contexto, la paradoja de Easterlin, derivada de estudios socioeconómicos en diversas regiones del mundo (IZA, 2020) (Botello-Peñaloza & Guerrero-Rincón, 2021) (Oxa-Gerónimo, Arancibia-Romero, & Campero-Encinas, 2014) (Moncayo-Vives, 2019), ofrece un punto de partida en la historia de este problema investigativo. En el contexto colombiano, y especialmente para organismos internacionales como la OECD, existe la necesidad de comprender las dinámicas laborales y económicas de los educadores para mejorar las condiciones de trabajo y, por ende, la calidad educativa (OECD, 2018).

El estudio de la satisfacción laboral y la percepción salarial en el ámbito educativo ha ganado relevancia en las últimas décadas, debido al reconocimiento creciente de su impacto en el bienestar y la efectividad de los docentes (Torres-Peñaflor & Guamán, 2021). Este interés se justifica al observar cómo estos factores afectan no solo a los profesionales de la educación sino también al rendimiento y la satisfacción de los estudiantes (Castro, 2020). En este contexto, el estudio se centró en los docentes de la localidad de Engativá, Bogotá (Secretaría de Educación del Distrito, 2020), y tuvo como objetivo general: Determinar la relación existente entre el nivel de satisfacción laboral y la percepción salarial en población docente de la localidad Engativá de Bogotá, Colombia.

La pregunta central que guió el estudio fue: ¿Cuál es la relación existente entre el nivel de satisfacción laboral y la percepción salarial en población docente de Engativá, Bogotá? y para responder a esta pregunta, el estudio se planteó varios objetivos específicos: 1. Determinar la correlación entre satisfacción laboral y percepción salarial; 2. Identificar los mecanismos de adaptación ante condiciones laborales insatisfechas; 3. Descubrir los factores que afectan la percepción salarial; y 4. Proponer estrategias para mejorar las condiciones laborales de los docentes.

La importancia metodológica del estudio radicó en el empleo de un diseño no experimental, de tipo transversal y de alcance correlacional (Salvador, 2021), utilizando instrumentos estandarizados como la Escala de Satisfacción Laboral (WSS) y el Cuestionario de Percepción Salarial (PPQ). Estos instrumentos, han sido validados en múltiples contextos y han demostrado además una alta fiabilidad (coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0,80 en múltiples estudios), por lo que permitieron medir las variables de estudio y asegurar la relevancia de los datos recogidos para análisis estadístico descriptivo e inferencial. La relevancia metodológica, se reafirma en razón a que proporciona una comprensión clara de las relaciones entre las variables, permitiendo observaciones significativas sobre la dinámica entre satisfacción laboral y percepción salarial.

La relevancia social de esta investigación ofrece una base empírica para el desarrollo de prácticas y políticas que busquen mejorar la satisfacción y eficiencia del personal docente. Esta mejora es fundamental no solo para la calidad de la educación en Engativá sino también para

el bienestar general de los docentes, lo que a su vez resulta útil en tanto permite desvanecer las preconcepciones del sentido común respecto a si existe o no una relación entre la satisfacción laboral y la percepción salarial en los docentes en general y en particular en los docentes de Engativá.

La trascendencia teórica de este estudio se manifiesta al proporcionar evidencia empírica sobre la relación entre satisfacción laboral y percepción salarial en docentes. Al validar la correlación positiva entre estas variables, refuerza teorías existentes como la de la equidad de Adams, que sugiere que la percepción de justicia salarial influye en la satisfacción laboral (Adams, 1965). Además, abre nuevas líneas de investigación para explorar cómo estas dimensiones interactúan en diferentes contextos educativos. En cuanto a la importancia pedagógica, los hallazgos pueden tener implicaciones directas para la formación y el apoyo que se ofrece a los docentes, alineando las políticas de recursos humanos con las necesidades y expectativas de los profesionales de la educación. Este alineamiento puede incrementar la satisfacción y la retención docente, lo cual a su vez puede mejorar el aprendizaje y el ambiente educativo para los estudiantes.

La motivación para llevar a cabo este estudio surge de las variaciones en la satisfacción y el rendimiento de los docentes, fundamentado en la hipótesis de que la mejora de las condiciones laborales de los educadores tiene un impacto directo en la calidad de la educación. La postura teórica adoptada reconoce la complejidad de las relaciones laborales y busca un equilibrio entre factores internos y externos que afectan a los docentes. Las principales fuentes de información para este

estudio incluyen bases de datos académicas como JSTOR, ERIC y PubMed, así como informes de entidades educativas locales y nacionales.

Método

HernándezLa población objeto de este estudio estuvo constituida por un total de 2788 docentes de los cuales se seleccionó una muestra probabilística aleatoria simple compuesta por 338 profesores, con un margen de error del 5%, se incluyeron en el estudio todos los profesores que pertenecieron a la planta docente del sector oficial en la localidad de Engativá, ya sea que estuvieran vinculados de manera definitiva o provisional durante el año 2024. Quedaron excluidos del estudio los profesores que formaron parte de la planta directiva del sector oficial en la localidad de Engativá, ya que el enfoque se centra en el cuerpo docente y no en el administrativo. Se eliminaron de la muestra aquellos profesores que, durante el año 2024, no se encontraban laborando en la localidad de Engativá, independientemente de su tipo de vinculación contractual.

El enfoque metodológico empleado en esta investigación fue cuantitativo, con un diseño no experimental, lo cual significa que no se manipulan deliberadamente las variables, ni se establecen condiciones controladas en un ambiente de laboratorio. En este tipo de diseño, según lo descrito por Hernández, Fernández y Baptista (2014), se observan los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin la intervención del investigador. Dado que el objetivo fue analizar cómo se manifiestan estas variables en condiciones reales, sin modificar o alterar las circunstancias laborales de los participantes, el diseño no experimental permitió, además, captar

una visión representativa de la realidad observada, lo que sugiere la validez externa de los resultados.

El diseño empleado, permitió recopilar datos de manera observacional (Hernández, 2023), encuestando a los participantes para obtener información sobre sus percepciones, actitudes y experiencias. En este caso, se utilizaron instrumentos estandarizados como la Escala de Satisfacción Laboral (WSS) y el Cuestionario de Percepción Salarial (PPQ) para recopilar datos cuantitativos sobre la satisfacción laboral y la percepción salarial de los docentes. La Escala de Satisfacción Laboral (WSS), desarrollada por Spector (1985), es un instrumento utilizado para evaluar la satisfacción laboral en diversos contextos ocupacionales. Esta escala se compone de ítems diseñados en escala de Likert para medir tanto la satisfacción general con el trabajo como la satisfacción con aspectos específicos del mismo. En particular, la WSS aborda tres dimensiones principales: el trabajo en sí mismo, las condiciones laborales y los compañeros de trabajo. Por su parte, el Cuestionario de Percepción Salarial (PPQ), desarrollado por Gerhart, Rynes y Fulmer (2009), es un instrumento diseñado para evaluar diversos aspectos relacionados con la percepción de la equidad salarial, la satisfacción con el salario y las expectativas salariales de los empleados. A diferencia de la WSS, el PPQ es un instrumento más extenso y completo, que aborda específicamente aspectos relacionados con la remuneración económica en el ámbito laboral. El PPQ se enfoca en evaluar la percepción que tienen los individuos sobre la equidad salarial en comparación con sus colegas y con los estándares de mercado (Montes & Barrio, 1996).

Tanto la Escala de Satisfacción Laboral (Work Satisfaction Scale - WSS), como el Cuestionario de

Percepción Salarial (Pay Perception Questionnaire - PPQ), han sido validados en diversos contextos culturales, lo que respalda su fiabilidad y aplicabilidad en distintos entornos laborales (Spontón & Trólogo, 2019). La validación del WSS ha demostrado consistentemente alta confiabilidad interna con coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0,80, lo cual indica una consistencia interna robusta en diferentes estudios y poblaciones (Spector, 1985). De manera similar, el PPQ, ha sido sometido a rigurosos procesos de validación en distintos contextos culturales. Los estudios han mostrado que el PPQ también tiene altos coeficientes alfa de Cronbach, superiores a 0,80. Esta consistencia asegura que el PPQ puede evaluar con precisión la percepción salarial en diferentes contextos laborales y culturales (Gerhart, Rynes & Fulmer, 2009).

El momento de estudio seleccionado para esta investigación fue transversal, se realizó la recopilación de datos en un período específico, el año 2024, lo que permitió obtener una visión representativa de la satisfacción laboral y percepción salarial de los docentes en ese momento en particular.

El alcance de esta investigación se centró en establecer la correlación entre el nivel de satisfacción laboral y la percepción salarial en la población docente de la localidad de Engativá, Bogotá, Colombia, por lo tanto, es de tipo correlacional. Al adoptar este enfoque, el objetivo principal se orientó a examinar si existía una asociación entre estas dos variables sin buscar establecer una relación causal directa.

Para llevar a cabo los análisis estadísticos, se utilizó Excel, esta herramienta permitió realizar cálculos y generar visualizaciones claras de los datos recopilados. En cuanto a las consideraciones éticas: el presente estudio se llevó a cabo con estricto apego

a consideraciones éticas fundamentales que protegen los derechos y el bienestar de los participantes involucrados, de manera particular, se consideraron los lineamientos establecidos por la Ley 1581 de 2012 “Ley de protección de datos personales”. Se establecieron diversas medidas para garantizar la integridad y confidencialidad de los datos, así como para obtener el consentimiento informado de manera adecuada. En primer lugar, se diseñó un protocolo de consentimiento informado que se les proporcionó a todos los participantes antes de su inclusión en el estudio. Este documento detalló claramente el propósito del estudio, los procedimientos a seguir, los posibles riesgos y beneficios de participar, así como los derechos de los participantes. Se enfatizó en la participación voluntaria y en que los participantes tenían derecho de retirarse en cualquier momento sin consecuencias adversas (DNP, 2024).

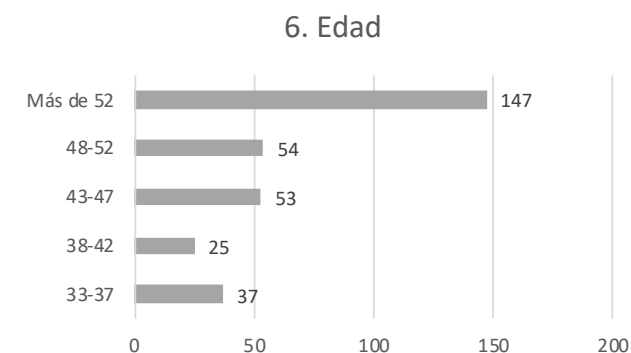
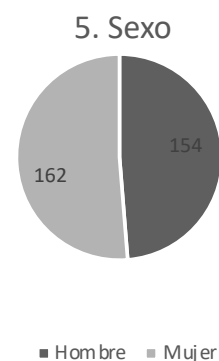
Resultados

1. Datos Sociodemográficos

A continuación, se presentan los datos sociodemográficos de los 316 docentes que participaron en la encuesta, con el objetivo de proporcionar un contexto claro sobre la composición de la muestra en términos de sexo, edad, vinculación laboral y ubicación de trabajo.

Figura 1

Composición de la muestra



Nota: La figura permite visualizar información detallada de la muestra.

La muestra estuvo compuesta por 154 hombres y 162 mujeres. Respecto a la distribución de edades de los participantes, esta se concentra principalmente en tres grupos etarios: de los 316 docentes, 147 tienen más de 52 años, lo que

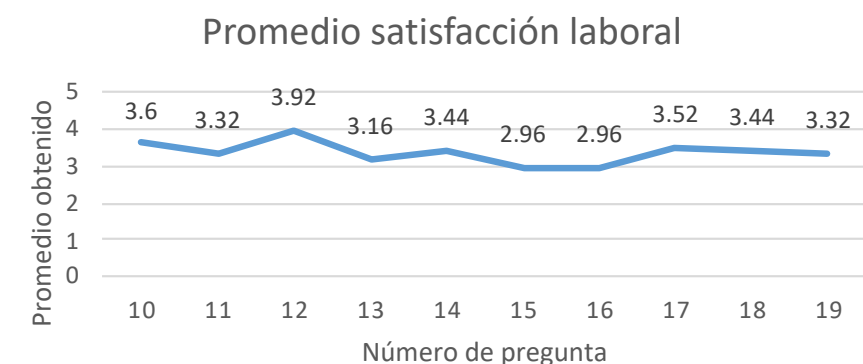
representa casi la mitad de la muestra. Le sigue el grupo de 48 a 52 años, con 54 participantes. Los demás grupos etarios tienen una representación menor, con 53 docentes en el rango de 43 a 47 años, 25 en el rango de 38 a 42 años y 37 en el rango de 33 a 37 años. De otra parte, la muestra estuvo compuesta en su gran mayoría por docentes en funciones de enseñanza directa, 314 de ellos, solo 2 se identificaron como miembros del área directiva.

2. Satisfacción Laboral

La siguiente gráfica ilustra la polarización en la satisfacción laboral de los docentes en Engativá. Este análisis es crucial para entender la relación entre satisfacción laboral y percepción salarial que son las variables centrales en el estudio.

Figura 2

Promedio de la satisfacción laboral



Nota: Vista general de la variable “Satisfacción laboral”

El análisis de los puntajes promedios para las 10 primeras preguntas relacionadas con la variable de Satisfacción Laboral proporciona una visión clara del nivel general de satisfacción entre los docentes en la localidad de Engativá. Los puntajes obtenidos en una escala de Likert de 1 a 5, donde 1 indica muy baja satisfacción y 5 indica muy alta satisfacción, arrojaron un promedio general de 3,38, lo que sugiere que, en general, los

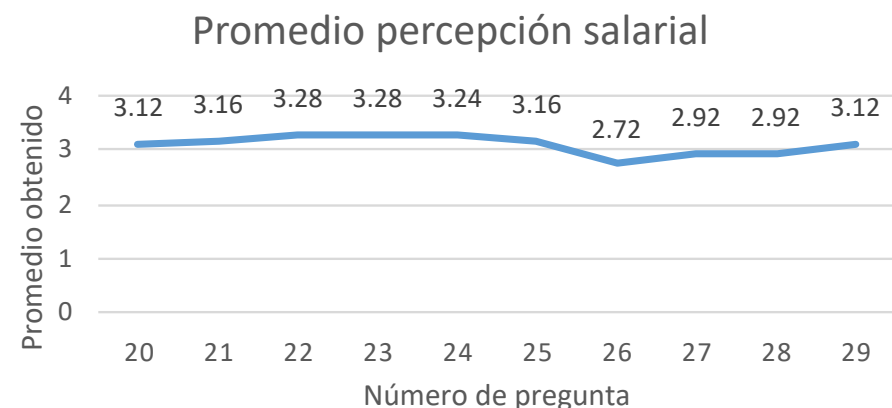
docentes están moderadamente satisfechos con su trabajo. La desviación estándar de 0,24 muestra una baja variabilidad en las respuestas.

3. Percepción Salarial

El análisis de los puntajes promedios para las 10 preguntas relacionadas con esta variable reveló importantes elementos sobre cómo los docentes en la localidad de Engativá perciben su compensación económica.

Figura 3

Promedio de la percepción salarial



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos del estudio.

El promedio general de 3,09 indica una percepción salarial ligeramente por encima de la neutralidad. El hecho de que el puntaje esté apenas por encima del punto medio de la escala sugiere que hay áreas significativas de mejora.

Las preguntas asociadas a esta variable obtuvieron una desviación estándar de 0,18 lo que muestra una baja variabilidad en las respuestas, a su vez indica que la mayoría de los docentes tienen percepciones similares sobre su salario.

4. Análisis Inferencial

El análisis inferencial fue realizado a partir de los resultados obtenidos, a los cuales se les aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, el

cual mide la fuerza y la dirección de la relación lineal entre dos variables (Vargas, 1995). Para el caso de estudio, tal y como se puede observar en la Tabla 1 “Análisis de correlación”, existe correlación positiva ($r = 0.674$), estadísticamente significativa entre el promedio de satisfacción y el promedio de percepción salarial ($p = .000$).

La percepción de un salario justo y adecuado influye en la satisfacción del docente, aunque no lo determina por completo, resultado que coincide con las teorías motivacionales que postulan que el salario es solo uno de varios componentes que inciden en el bienestar laboral, tal como lo sostienen Estrada y Gallegos (2021).

Tabla 1Análisis de correlación ($n=316$)

		Prom_satisfacción	Prom_per_salarial
Prom_satisfacción	Correlación de Pearson	1	.674**
	p-valor		,000
Prom_per_salarial	Correlación de Pearson	.674**	1
	p-valor	,000	

Nota: ** Es estadísticamente significativo

Tabla 2Correlación entre el promedio de Percepción salarial y las preguntas de Satisfacción ($n=316$)

	Prom. Per. salarial	p-valor
¿Está satisfecho con su labor como docente?	-,033	,874
¿Considera que su salario es justo en comparación con el trabajo que realiza?	.785**	,000
¿Siente que su trabajo refleja su nivel de experiencia y capacitación como docente?	,157	,443
¿Está satisfecho con los beneficios adicionales que recibe junto con su salario, como bonos o incentivos?	,374	,060
¿Considera que su salario es adecuado para cubrir sus necesidades básicas?	.864**	,000
¿Siente que su salario es competitivo en comparación con otros docentes en la misma localidad?	.445*	,023
¿Está satisfecho con el aumento salarial que ha recibido en los últimos años?	.809**	,000
¿Siente que su trabajo es consistente con el esfuerzo y dedicación como docente?	,327	,103
¿Considera que su labor docente es justa en relación con la cantidad de horas que trabaja?	.492*	,011
¿Está satisfecho con las oportunidades de crecimiento profesional dentro de su institución educativa?	.674**	,000

Nota: ** Es estadísticamente significativo

De la Tabla 2 “Correlación entre el promedio de Percepción salarial y las preguntas de Satisfacción”, se resalta la correlación entre el promedio de percepción salarial y la pregunta ¿Considera que su salario es adecuado para cubrir sus necesidades? ($r = .864$, $p = .000$) y la pregunta si ¿Está satisfecho con el aumento salarial que ha recibido? ($r = .809$, $p = .000$). De igual forma,

resulta relevante mencionar que la pregunta sobre si ¿Considera que su salario es justo en comparación con el trabajo? tiene una correlación estadísticamente significativa, positiva y moderada ($r = .785$, $p = .000$) lo cual indica que es un área que debe fortalecerse y mientras más equitativo sea el trabajo en relación con el salario el docente se encontrará más satisfecho.

Tabla 3*Correlación entre el promedio de Satisfacción y las preguntas de Percepción salarial (n=316)*

	Prom. Per. salarial	
	Correlación de Pearson	p-valor
¿Considera que su salario es justo en comparación con el desempeño de otros docentes en su institución educativa?	,338	,091
¿Está satisfecho con la equidad salarial dentro de su institución educativa?	.675**	,000
¿Siente que su salario es justo en relación con el desempeño de su grupo de trabajo?	.675**	,000
¿Considera que las políticas de compensación salarial en su institución educativa son transparentes y equitativas?	.705**	,000
¿Está satisfecho con la forma en que se determinan los aumentos salariales en su institución educativa?	.531**	,005
¿Siente que su salario es justo en comparación con el desempeño de los directivos de su institución educativa?	.559**	,003
¿Está satisfecho con las oportunidades de incentivos adicionales basados en el desempeño en su institución educativa?	.580**	,002
¿Considera que su salario es justo en relación con el desempeño de los estudiantes en su institución educativa?	.553**	,003
¿Está satisfecho con las políticas de retribución salarial en su institución educativa?	.633**	,001
¿Siente que su salario es justo en comparación con el desempeño de los colegas en su misma área de enseñanza?	.489*	,011

Nota: ** Es estadísticamente significativo

Respecto a los resultados que presenta la Tabla 3 “Correlación entre el promedio de Satisfacción y las preguntas de Percepción salarial”, la correlación con más fuerza se presenta entre el promedio de satisfacción y la pregunta sobre si considera que las políticas de compensación salarial en su institución educativa son transparentes y equitativas ($r = .705, p = .000$), lo cual indica que es pertinente revisar estas políticas institucionales a fin de promover la satisfacción docente.

Discusión

Los hallazgos revelan una correlación positiva moderada entre estas variables con una correlación r de Pearson de 0.674 con una significancia estadística de $p = 0.000$, sugiriendo que mejoras en la percepción salarial podrían ser paralelas a incrementos en la satisfacción laboral. Este patrón concuerda parcialmente con la teoría de la equidad de Adams (1965) y los estudios

doctorales de Padrón (1994), quienes plantean que la satisfacción surge de una comparación favorable entre lo que el individuo recibe y lo que percibe que otros reciben por esfuerzos similares.

Contrastando con la teoría de Herzberg (1959) y los estudios de Zubeita y Susinos (1992), los resultados también reflejan la distinción entre factores motivacionales y factores higiénicos. Tal como es el caso de la percepción salarial, no garantiza por sí sola la satisfacción, su percepción como justa o adecuada puede prevenir la insatisfacción y contribuir marginalmente a la satisfacción general.

Estos resultados son coherentes con estudios previos como los de Smith (2019) y Jones et al. (2020), los cuales sugieren una relación compleja y multifacética entre la compensación y la satisfacción laboral. Sin embargo, la relación no es tan fuerte como para sugerir que mejoras en la compensación conducirán directamente a mejoras significativas en la satisfacción laboral, indicando que otros factores motivacionales siguen siendo fundamentales para el bienestar del empleado.

En términos de coincidencia con la literatura existente, los resultados son similares a los hallazgos de investigaciones previas como los de Estrada y Gallegos (2021) y Daniels (2020), que observan que la percepción de equidad y justicia en la compensación juega un papel crítico en la satisfacción laboral, pero no es el único determinante.

En cuanto a los factores que contribuyen a la percepción salarial, los resultados indican que esta no solo es una cuestión de la cantidad recibida, sino también de cómo los docentes evalúan la equidad y la justicia de su compensación en relación con sus tareas. Conforme a la teoría de la

equidad de Adams (1965), los docentes comparan su remuneración con la de sus colegas, evaluando si la compensación es proporcional al esfuerzo y responsabilidad. Además, Vroom (1964) en su teoría de la expectativa resalta que las expectativas sobre las recompensas futuras juegan un papel crucial en cómo se percibe la satisfacción salarial actual.

En consecuencia, con base en esta discusión, se proponen recomendaciones para mejorar las condiciones laborales de los docentes en Engativá. Se sugiere que las instituciones educativas implementen políticas transparentes de remuneración que reconozcan explícitamente el esfuerzo y la dedicación, promoviendo así una percepción de equidad y aumentando la satisfacción general. Es crucial desarrollar programas de apoyo y formación continuada que no solo mejoren las habilidades docentes, sino que también ofrezcan estrategias efectivas de manejo del estrés y del conflicto, conforme sugieren Maslach y Jackson (1981), para mejorar la resiliencia frente a las demandas laborales. Así, mejorar las condiciones laborales y la percepción salarial de los docentes en Engativá requiere un enfoque multifacético que aborde tanto los aspectos emocionales y psicológicos del trabajo docente, como los factores estructurales y económicos que influyen en la satisfacción laboral. Estas mejoras no solo beneficiarán a los docentes, sino que también contribuirán al desarrollo de un ambiente educativo más positivo y productivo.

Conclusiones

La investigación tuvo como pregunta de investigación el establecer cuál era la relación existente entre el nivel de satisfacción

laboral con la percepción salarial en población docente de la localidad Engativá de Bogotá; en este sentido, a través del enfoque metodológico empleado que incluyó la aplicación de un cuestionario estructurado y se exploraron diversos aspectos que afectan la experiencia laboral de los docentes en términos de satisfacción y percepción salarial. Los resultados revelaron una correlación positiva leve entre el nivel de satisfacción laboral y la percepción salarial entre los docentes de Engativá. Este hallazgo respalda la hipótesis de investigación (H_i) de que existe una correlación significativa entre estas variables.

El proceso de investigación permitió no solo explorar las percepciones y experiencias de los docentes en Engativá, sino también reflexionar sobre la importancia de abordar las necesidades y preocupaciones del personal docente en el contexto educativo. Las respuestas obtenidas destacan la complejidad de los factores que influyen en la satisfacción laboral y la percepción salarial, y subrayan la necesidad de políticas y prácticas organizacionales más inclusivas y sensibles al contexto. Durante el estudio, se pudo apreciar cómo las teorías organizacionales como la Teoría de la Equidad y la Teoría de Herzberg proporcionan marcos conceptuales valiosos para entender las dinámicas subyacentes entre la percepción salarial y la satisfacción laboral. Estas teorías ayudaron a contextualizar los hallazgos empíricos y a ofrecer una comprensión más profunda de los mecanismos psicológicos y organizacionales que influyen en el bienestar laboral de los docentes.

En cuanto a la aplicabilidad de los resultados de esta investigación, es importante señalar que los datos obtenidos respecto a la relación entre la satisfacción laboral y la percepción salarial de los

docentes de la localidad de Engativá proporcionan una base sólida para futuras investigaciones sobre el impacto de las políticas educativas en la satisfacción laboral. Al identificar una correlación positiva entre ambas variables, se evidencia que las condiciones salariales son un factor relevante, aunque no exclusivo, en el bienestar de los docentes. Estos hallazgos pueden ser aplicables para estudiar cómo las políticas educativas, la modificación del currículo o los programas de formación docente, pueden influir en la satisfacción laboral de los profesores. A manera de ejemplo, se podrían dedicar esfuerzos en fortalecer programas que promuevan el desarrollo profesional y la actualización pedagógica de modo que se pueda evaluar cómo estos afectan tanto la percepción salarial como el sentido de logro profesional, y consecuentemente, impactar el bienestar general de los docentes. En este mismo sentido, la puesta en marcha y la evaluación de políticas que aborden la equidad salarial dentro de las instituciones educativas podrían tener un impacto significativo en la percepción de justicia en la motivación laboral. Se observa entonces que, los resultados de este estudio no solo permiten un análisis más profundo de la satisfacción docente, sino que ofrecen una plataforma para evaluar cómo diferentes intervenciones políticas, culturales y educativas podrían modificar positivamente las condiciones laborales en el sector educación de Colombia.

Las evidencias recopiladas y analizadas durante la investigación respaldan varias conclusiones importantes, pero más que ello, ofrecen un espacio de oportunidad para el desarrollo de nuevas investigaciones centradas en temáticas como las referidas a continuación:

1. **Importancia de la Percepción Salarial:** la forma en que los docentes perciben su salario no solo afecta su satisfacción laboral, sino también su compromiso y rendimiento en el aula. La equidad salarial y la transparencia en los procesos de compensación son cruciales para promover un ambiente laboral justo y motivador.
2. **Necesidad de políticas adaptativas:** las instituciones educativas deben adoptar políticas salariales adaptativas que reconozcan y valoren adecuadamente las contribuciones individuales de los docentes. Esto puede incluir la implementación de sistemas de evaluación más transparentes y la creación de oportunidades equitativas para el desarrollo profesional.
3. **Promoción de factores motivacionales:** Además de la compensación económica, es esencial fortalecer factores motivacionales como el reconocimiento, la autonomía en el trabajo y las oportunidades de crecimiento profesional. Estos factores no solo mejoran la satisfacción laboral, sino que fomentan un clima organizacional positivo y colaborativo.

Finalmente, este estudio sobre la relación entre la satisfacción laboral y la percepción salarial de los docentes de la localidad de Engativá, ofrece aportes significativos a nivel del conocimiento, que trascienden el ámbito educativo y abarcan consideraciones más amplias sobre el bienestar laboral y la equidad. Primero, revela cómo la

satisfacción laboral influye directamente en la percepción de equidad salarial y, en consecuencia, en el bienestar general de los docentes. Esto subraya la importancia de políticas salariales justas y transparentes que no solo mejoren la calidad de vida de los educadores, sino que también fomenten su compromiso y desempeño.

Los hallazgos del estudio proporcionan evidencia empírica que puede ser utilizada por los formuladores de políticas y administradores educativos para revisar y mejorar las condiciones laborales en las diferentes instituciones educativas y al hacerlo, se promueven entornos más favorables para la enseñanza y el aprendizaje, lo que indirectamente beneficia a los estudiantes al recibir educación de mayor calidad de docentes motivados y satisfechos. Además, el estudio contribuye a un diálogo más amplio sobre la justicia laboral y las prácticas de compensación en Colombia, abogando por un enfoque que equilibre adecuadamente la compensación con las cargas de trabajo y las responsabilidades. Este espacio de diálogo es crucial para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde los profesionales de la educación sean valorados y compensados justamente por su labor esencial. En suma, el estudio no solo aborda temas críticos relacionados con la profesión docente, sino que también plantea consideraciones fundamentales sobre cómo mejorar la satisfacción laboral y la percepción salarial puede contribuir al desarrollo social y educativo en la localidad de Engativá, al de la ciudad de Bogotá y por supuesto al de todo el país.

Referencias

AAdams, J. (1965). Toward an understanding

- of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422–436.
- Alcaldía de Engativá. (2023). Conociendo mi localidad. Retrieved from <http://www.engativagov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad>
- Araoz, E., & Ramos, N. (2021). Satisfacción laboral y compromiso organizacional en docentes de la Amazonía peruana. *Revista Educação & Formação*, 6(1), 1-18.
- Botello-Peñaloza, H., & Guerrero-Rincón, I. (2021). Ingresos y felicidad paradoja de Easterlin en Colombia. *Ánfora*, 28(50), 275-294.
- Castro, K. (2020). Por qué debemos promover el bienestar de los docentes. <https://blogs.ibo.org/blog/2020/04/06/por-que-debemos-promover-el-bienestar-de-los-docentes/?lang=es#:~:text=Estudios%20recientes%20indican%20que%20la,y%20ansiedad%20en%20los%20docentes.&text=Nuestro%20sistema%20educativo%20depende%20de,contribuye%20a%20su%20desempe%C3%B1o%20%C3%B3ptimo>.
- Daniels, M. (2020). Teacher Well-being and Performance: Unraveling the Threads of Job Satisfaction in Urban Schools. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 450-467.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(3), 268-285. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/243460079_Moving_into_the_Third_Outer_Domain_of_Teacher_Satisfaction
- Dirección Nacional de Planeación- DNP (2024). Normativa protección de datos personales. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/NORMATIVA%20PROTECCI%C3%93N%20DE%20DATOS%20PERSONALES.pdf>
- Estrada y Gallegos (2021). Satisfacción laboral y compromiso organizacional en docentes de la amazonía peruana. *Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7718146>
- García, A. (2018). Impacto de la Percepción Salarial en la Satisfacción Laboral del personal administrativo de colegios públicos de Medellín. *Revista de Educación*, 43(2), 215–230.
- Gerhart, B., Rynes, S., & Fulmer, I. (2009). Pay and Performance: Individuals, Groups, and Executives. *The Academy of Management Annals*, 3(1), 251-315.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2023) Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. MacGraw Hill.
- Herzberg, F. (1959). The motivation to work. Wiley.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/3202489>
- IZA. (2020). The Easterlin Paradox. Berlin. Obtenido de <https://www.iza.org/publications/dp/13923/the-easterlin-paradox>
- Jones et al (2020). Evidence on the gendered impacts of extended school closures by region. [https://www.google.com.co/books/edition/Evidence_on_the_gendered_impacts_of_exte/DlhuEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=Jones+et+al.\(2020\)&pg=PA31&printsec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/Evidence_on_the_gendered_impacts_of_exte/DlhuEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=Jones+et+al.(2020)&pg=PA31&printsec=frontcover)
- Likert, R. (1932) Likert-Type Scale Format Design: State of Art. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=N=S1607-40412018000100038
- Maslach y Jackson (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior* 2 (2), 99-113. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/job.4030020205?_hsenc=p2ANqtz_BF-bomWbRPTQxIBNfsBf5AB2M10L-hHIGYQO_xedMrLthXZp9CldG3O-zW8SPnclZy9aDBuW&utm_campaign=The+Talent+Beat&utm_medium=email&utm_source=hs_email
- Moncayo-Vives, G. (2019). La economía de la felicidad y la inversión pública en Ecuador: evidencias de una relación causal. *Estado & Comunes*, 2(9), 309-332. doi:https://doi.org/10.37228/estado_comunes.v2.n9.2019.131
- Montes, F. & Barrio, S. (1996). Una evaluación económica del impacto salarial en las actitudes de los trabajadores ante el mercado laboral. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa* Vol. 2, W3, 1996, pp. 13-25
- OECD (2018). Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Paris: OECD. Obtenido de <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- Oxa-Gerónimo, A., Arancibia-Romero, C., & Campero-Encinas, S. (2014). Economía de la Felicidad: evidencia empírica para Latinoamérica. *Perspectivas*, 34, 159-180.
- Padrón, M. (1994). Satisfacción profesional del profesorado. (Tesis doctoral). Tenerife, Universidad de La Laguna.
- Salvador, J., & J, O. (2021). Estudios “descriptivos correlacionales”: ¿término correcto? *Rev. méd. Chile*, 149(9). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872021000901383>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2020). Caracterización del sector educativo 2019-2020: Engativá. Bogotá: Oficina Asesora de Planeación. Retrieved from https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Informe_10_Engativa%CC%81.pdf
- Smith, J. (2019). Influences on Job Satisfaction Among ESL Teachers: A Study in Urban Schools. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 321-335.
- Spector, P. (1985). Measurement of Human Service Staff Satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693-713.
- Spontón, C., & Trólogo, M. (2019). Desarrollo y validación de una escala para medir satisfacción con los recursos laborales. *Suma Psicológica*, 26(1), 64-74.
- Torres-Peñañiel, J & Guaman, W. (2021). Bienestar de los docentes. Artículo de investigación. Editorial rele. *Revista Boliviana de*

Educación. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/742/7424481003/html/>

Vargas, A., Estadística descriptiva e inferencial.

Universidad de Castilla-La Mancha. 1995.

Vroom, V. (1964). Work and Motivation. John Wiley & Sons.

Zubieta, J.C. y Susinos, T. Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes. Madrid: CIDE, 1992.

Recepción: 30-10-2023 | Aceptación: 11-01-2024

Fortaleciendo el Proyecto de Vida en Estudiantes de Básica Secundaria, una Motivación Hacia la Lectura

Strengthening the Life Project in Middle School Students, a Motivation for Reading

Arbey Chocó Díaz¹

¹ Departamento de Ciencias y Tecnología, Institución Educativa Niña María, Caloto, Colombia, arbercho@gmail.com

Resumen

Un proyecto de vida es un componente esencial para el logro de metas personales y académicas. Este estudio tuvo como objetivo fortalecer las expectativas de vida y fomentar la motivación por la lectura en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Niña María del municipio de Caloto Cauca, mediante un enfoque de investigación exploratorio-descriptivo de métodos mixtos. Inicialmente, se utilizó un cuestionario para explorar las percepciones de los participantes sobre los proyectos de vida y su relación con los hábitos de lectura. Posteriormente, se realizaron actividades individuales y grupales para fortalecer la autoconciencia, la toma de decisiones y la orientación vocacional. Finalmente, se evaluó el impacto de la propuesta mediante una encuesta que recogió las opiniones de los participantes sobre los procedimientos realizados. Los resultados revelan una relación entre la lectura y la consolidación de los proyectos de vida, identificando patrones de evaluación positiva y áreas de mejora, especialmente en lo que respecta

a la regularidad del hábito lector. Los resultados cuantitativos indican que la lectura es una práctica formativa vinculada a la toma de decisiones y al desarrollo personal. En conclusión, los resultados evidencian que la lectura se constituye en un factor significativo en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, al influir de manera consistente en sus procesos de reflexión, toma de decisiones y proyección personal en el contexto escolar. Sin embargo, no se advierte una integración significativa en su desarrollo académico y personal.

Palabras clave: proyecto de vida, hábito lector, autoconocimiento, orientación vocacional

Abstract

The life project constitutes an essential component in achieving both personal and academic goals. The present study aimed to strengthen life expectations and foster motivation for reading among lower secondary students at the Niña María Educational Institution in the municipality of Caloto, Cauca, thru a mixed-

methods, exploratory-descriptive investigation. At the outset, a questionnaire was used to explore participants' perceptions of their life plan and its relationship to their reading habits. Afterward, individual and group activities were carried out with the aim of strengthening self-awareness, decision-making, and vocational guidance. Finally, the impact of the proposal was evaluated thru a survey that collected participants' opinions about the procedures carried out. The results show that participants acknowledge reading as a valuable tool for planning the future. However, they still fail to incorporate it in a meaningful way into their academic and personal development.

Keywords: life project, reading habit, self-knowledge, vocational guidance

Introducción

El proyecto de vida es una ruta de acción orientada hacia la consecución de metas. Su construcción implica una reflexión en torno a aspectos personales como el autoconocimiento, la toma de decisiones y la orientación vocacional, entre otros (Crouzel, 2025). Mientras que la lectura entre sus muchos beneficios ayuda a fomentar el pensamiento crítico, la reflexión y los valores. Por ello, las instituciones educativas deben contrarrestar la apatía de los estudiantes hacia la lectura promoviendo estrategias pedagógicas que la articulen con las aspiraciones y la formación personal (Escobar & Suarez, 2024).

La Institución Educativa Niña María de Caloto Cauca en su filosofía plantea la formación integral de estudiantes con valores éticos y ambientales mediados por la lectura; razón por la cual ha implementado un plan lector como

eje transversal a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La experiencia docente ha permitido recorrer un camino investigativo significativo en el que se han identificado problemáticas asociadas a la comprensión lectora que dificultan el desempeño de los estudiantes en actividades académicas como las Pruebas Saber 11, incidiendo negativamente en la construcción de su proyecto de vida. En concordancia con Cisneros y Serrano (2024), se requiere de una regularidad en el hábito lector conectada a las expectativas de vida de los estudiantes para obtener mejores puntajes en las pruebas de Estado y así acceder a las ofertas universitarias.

Los antecedentes investigativos evidencian que la comprensión lectora incide de manera significativa en el rendimiento académico y en los resultados de evaluaciones estandarizadas; sin embargo, dichos estudios suelen abordarse de forma general, desligados de la realidad escolar y del proyecto de vida de los estudiantes. En el contexto objeto de estudio, estas limitaciones se reflejan en dificultades lectoras que afectan la motivación, la toma de decisiones y la proyección personal de los estudiantes. En respuesta a esta problemática la presente investigación se orienta al fortalecimiento del proyecto de vida, al asumir la lectura como un eje motivacional que favorece procesos de reflexión, autonomía y proyección a futuro en el ámbito educativo.

En este sentido, esta investigación se articula con estudios previos que destacan la lectura como un eje transversal para el fortalecimiento del proyecto de vida en el contexto escolar. A su vez, pretende demostrar que al fortalecer el proyecto de vida se estimula la motivación por la lectura, potenciando el desarrollo integral; una tarea y un compromiso del

sistema educativo, que debe conectar el aprendizaje con las expectativas personales y profesionales de los educandos (Zambrano, 2024).

La información fue recolectada mediante encuestas, observación participante y entrevistas con grupos focales. Los resultados cuantitativos evidencian una valoración positiva de la lectura para la toma de decisiones, el autoconocimiento y la orientación vocacional; mientras que el análisis cualitativo dilucida categorías asociadas a la motivación personal, la influencia del entorno y la planificación.

Método

La investigación se desarrolló con una población de cincuenta (50) estudiantes y se optó por un enfoque mixto. Cuantitativamente se analizaron datos obtenidos mediante ítems tipo Likert; mientras que en lo cualitativo se profundizó en las percepciones y experiencias lectoras de los estudiantes en torno a la construcción de su proyecto de vida. En cuanto a su alcance, el estudio es de tipo exploratorio-descriptivo, dado que aborda una temática poco investigada en el contexto educativo local y busca caracterizar las prácticas lectoras y su relación con el proyecto de vida de los estudiantes. El diseño de la investigación es no experimental y transversal, ya que no se manipulan variables y la recolección de la información se realizó en un único momento, permitiendo describir las percepciones de los participantes en su contexto natural.

Para el desarrollo del estudio se estructuraron varias fases. En la primera se aplicó un cuestionario diagnóstico con el propósito de explorar el autoconocimiento, la orientación

vocacional, la toma de decisiones y el hábito lector. El proceso de validación del instrumento contempló la definición conceptual y operativa de las dimensiones, la validez de contenido mediante juicio de expertos y la aplicación de una prueba piloto. La validación de contenido fue realizada por tres especialistas en psicología educativa y orientación vocacional, quienes a través de una escala tipo Likert, evaluaron los ítems según criterios de claridad, pertinencia y coherencia, lo que permitió ajustar la redacción y fortalecer la correspondencia con los objetivos del estudio. La prueba piloto aplicada a un grupo reducido de estudiantes permitió verificar la comprensión de los ítems, el tiempo de respuesta y la claridad de las instrucciones, contribuyendo a la confiabilidad del instrumento. Durante este proceso se atendieron consideraciones éticas, tales como el consentimiento informado de padres o acudientes, la confidencialidad de la información y el carácter voluntario de la participación, garantizando el uso responsable de los datos.

La segunda fase consistió en la implementación de actividades pedagógicas como la línea de vida, la carta futurista, el mapa y el festival de los sueños; enfocadas a identificar momentos significativos, logros personales y metas futuras. Para la toma de decisiones se empleó una estrategia denominadas “las tres puertas” la cual permitió reflexionar profundamente sobre las implicaciones de las decisiones en la vida cotidiana. Igualmente, se desarrolló un bingo didáctico cuyo propósito fue reforzar los valores y las competencias ciudadanas mediante la definición de conceptos y la aplicación de ejemplos prácticos. Estas actividades combinaron el aprendizaje experiencial, el trabajo

colaborativo y la reflexión ética; promoviendo la introspección, la empatía y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Mediante la aplicación de la prueba de Holland se pudo simular un perfil vocacional para cada estudiante de acuerdo con sus intereses teniendo en cuenta seis categorías: realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional. A partir de los resultados se elaboró una ficha de perfil profesional que describía intereses, áreas de estudio afines y posibles profesiones de acuerdo con la puntuación obtenida en cada categoría. La actividad se complementó con una caracterización de universidades del entorno regional, en la que los grupos recopilaron información sobre programas académicos, costos, becas, convenios, ubicación, redes sociales y modalidades de estudio; exponiendo sus hallazgos mediante presentaciones y un stands informativo.

La tercera fase correspondió a la evaluación del impacto y pertinencia de la propuesta. Mediante la aplicación de un cuestionario en línea a través de la herramienta Formulario de Google compuesto por preguntas cerradas y abiertas se conoció la percepciones de los estudiantes acerca de la coherencia de las actividades, la conexión del proyecto con sus necesidades personales, la metodología empleada y los aprendizajes adquiridos.

Resultados

El estudio se desarrolló con 21 hombres (42 %), 27 mujeres (54 %) y 2 estudiantes que no se identificaron dentro de las categorías tradicionales de género, (4 %). Todos ellos en su mayoría afrodescendientes cuyas edades oscilan entre los 14 y 19 años, con

una media de 15,7 años; clasificados en el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (Sisbén¹), en las categorías A1 a A5 pobreza extrema, y de B1 a B7 pobreza moderada; en condiciones de vulnerabilidad económica y limitaciones de acceso a recursos educativos, culturales y tecnológicos. En el proceso de recolección y análisis de la información se abordaron datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, lo que permitió una comprensión más amplia de las percepciones, experiencias y realidades de los estudiantes en relación con la lectura y la construcción de su proyecto de vida.

Los ítems para las preguntas cerradas se centraron en las bondades de la lectura, su importancia e influencia en el desarrollo personal.

Tabla 1

Frecuencia de lectura de los estudiantes.

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	2	4
1	9	18
2	38	76
3	1	2
Total	50	10

Nota. Niveles de frecuencia en el hábito lector (1=Siempre, 2=Rara vez, 3=Nunca, 0=No responde). Elaboración propia.

La tendencia implica que la práctica de la lectura en los estudiantes es poco común, el 76 % rara vez lo hacen, y un 18% dicen hacerlo siempre.

Tabla 2

Textos preferidos de los estudiantes

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	3	6
1	20	40

¹ Entidad colombiana que clasifica la población de acuerdo con sus condiciones de vida e ingresos

Código	Frecuencia	Porcentaje
2	6	12
3	12	24
4	4	8
5	5	10
Total	50	100

Nota. Los códigos representan tipologías textuales preferidas por los estudiantes (1=Literatura, =Académicos, 3=Internet, =Cómics, 5=Otro, ,0=No responde). Elaboración propia.

Al consultar los estudiantes por sus preferencia sobre las tipologías textuales, se obtiene que el 40%, prefieren los textos literarios, tendencia dominante con relación a otros ítem; lecturas extraídas o realizadas en internet 24%, y otro tipos de lectura el 10%.

Tabla 3
Lectura como práctica reflexiva

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	0	0
1	41	82
2	3	6
3	6	12
Total	50	100

Nota. Relación lectura y reflexión futura (1=Sí, 2=No, 3=No seguro, 0=No responde).

El 82% de los estudiantes consideran que la lectura es una práctica que le permite reflexionar el futuro y a su vez planearlo mejor. En consecuencia, una reacción inmediata frente a estos resultados debiera ser un mayor nivel de lectura en los estudiantes.

Tabla 4
Importancia del autoconocimiento

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	3	6
1	46	92
2	1	2

Código	Frecuencia	Porcentaje
Total	50	100

Nota. Relación entre autoconocimiento y construcción proyecto de vida (1=Muy, 2=Poco, 3=Nada, 0=No responde).

El autoconocimiento es un aspecto determinante en la construcción de su proyecto de vida. Así lo consideran el 92% de los participantes.

Tabla 5
Lectura y autoconocimiento

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	1	2
1	14	28
2	31	62
3	1	2
4	3	6
Total	50	100

Nota. Los códigos representan niveles de relación entre lectura y autoconocimiento (1=Sí mucho, 2=Si, algunas veces, 3=No, 4=No seguro, 0=No responde). Elaboración propia.

Los encuestados consideran que la lectura no es el único medio para conocerse así mismo, 62%. No obstante, el 28% la reconocen como una herramienta pertinente.

Tabla 6
Definición de metas

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	2	4
1	24	48
2	23	46
3	0	0
4	1	2
Total	50	100

Nota. Definición de metas (1=Definidas, 2 No definidas=, 3=No lo tengo claro, 4=No he pensado, 0=No responde). Elaboración propia.

El 48% de los participantes dicen tener metas

definidas, frente a un 46% que consideran que no.

Tabla 7
Influencia de la lectura en las metas

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	3	6
1	32	64
2	4	8
3	11	22
Total	50	100

Nota. Los códigos representan niveles de relación entre Lectura metas (1=Sí, 2=No, 3=No estoy seguro, 0=No responde). Elaboración propia.

Los estudiantes reconocen la influencia de la lectura en la definición de las metas 64%. Mientras que un 22% responde no estar seguro.

Tabla 8
Leer de profesiones

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	2	4
1	11	22
2	33	66
3	4	8
Total	50	100

Nota. Los códigos representan niveles de información sobre profesiones (1=Frecuente, 2=Algunas veces, 3=No, 0=No responde). Elaboración propia.

Los resultados demuestran que los estudiantes tienen poco interés en leer para informarse sobre profesiones; solo el 66% dice que algunas veces lo hace, frente a un 22% que dice hacerlo.

Tabla 9
Lectura y emociones

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	2	4
1	31	62
2	16	32

Código	Frecuencia	Porcentaje
3	1	2
Total	50	100

Nota. Los códigos representan niveles de relación entre lectura y emociones (1=Mucha, 2=Poco, 3=Nada, 0=No responde). Elaboración propia.

El 62% de los estudiantes encuestados consideran que la lectura es muy importante en la gestión de las emociones.

Tabla 10
Lectura y salud mental

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	3	6
1	25	50
2	10	20
3	12	24
Total	50	100

Nota. Los códigos representan relación lectura salud mental (1=Frecuente, 2=A veces, 3=No, 0=No responde). Elaboración propia.

La salud mental es un tema de mucho interés. El 50% de los estudiantes dicen leer temas relacionados con ella; mientras que el 20% dicen hacerlo con poca frecuencia.

Tabla 11
Lectura y bienestar

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	2	4
1	43	86
2	5	10
Total	50	100

Nota. Los códigos representan niveles de relación entre lectura bienestar (1=Sí, 2=No, 0=No responde). Elaboración propia.

Es muy importante que un 86% de los encuestados afirmen que la lectura les ayuda en su bienestar personal. esto ratifica la importancia que ellos atribuyen a la lectura.

Tabla 12*Importancia del tiempo*

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	2	4
1	47	94
2	1	2
Total	50	100

Nota. Los códigos representan niveles de relación entre lectura bienestar (1=Sí, 2=No, 0=No responde). Elaboración propia.

El 94% de los encuestados consideran que el tiempo es un recurso valioso en la gestión de las metas. Es muy importante que los participantes valoren este recurso.

Tabla 13*Relación de la lectura con la gestión del tiempo*

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	4	8
1	18	36
2	22	44
3	6	12
Total	50	100

Nota. Los códigos representan niveles de relación entre lectura y la gestión del tiempo (1=Sí, 2=No, 3=No seguro). Elaboración propia.

El 44% de los estudiantes responde que no; frente a un 36% que dicen que sí.

Tabla 14*Lectura y finanzas*

Código	Frecuencia	Porcentaje
0	2	4
1	9	18
2	20	40
3	19	38
Total	50	100

Nota. Los códigos representan niveles de relación entre lectura y finanzas (0 = nula, 1 = baja, 2 =

media, 3 = alta). Elaboración propia.

El 40% de los participantes consultados dicen que a veces leen temas sobre educación financiera y el 30% dicen no.

El desarrollo del primer objetivo de la investigación se fundamentó en un análisis cuantitativo, en el cual se evaluó la relación entre la lectura y el proyecto de vida a partir de la sumatoria de los ítems tipo Likert. El puntaje obtenido presentó una media de $M = 14,00$ y una desviación estándar de $DE = 7,94$, lo que evidencia una variabilidad moderada en las percepciones de los estudiantes. Este procedimiento permitió fortalecer el análisis cuantitativo al superar la presentación fragmentada de los resultados por ítems individuales. Asimismo, los resultados muestran coherencia con el análisis cualitativo, en el que los estudiantes reconocen la lectura como un factor relevante en la toma de decisiones y en la planificación de su proyecto de vida dentro del contexto escolar, lo cual refuerza la validez de los hallazgos. Los resultados cuantitativos soportan a los cualitativos; así, los porcentajes de motivación y claridad vocacional coinciden con aspectos enfocados al cambio personal y mejora en la actitud hacia la lectura. Por tanto, las evidencias empíricas cuantificables se complementan con las narrativas subjetivas, mostrando un impacto real tanto en el plano cognitivo como en el emocional y actitudinal.

El desarrollo del segundo objetivo de la investigación se realizó con el propósito de propiciar procesos de reflexión personal en los participantes. Mediante una serie de actividades analizadas desde un enfoque cualitativo, las cuales estuvieron dirigidas al fortalecimiento de aspectos

fundamentales del proyecto de vida, La línea de la vida o de tiempo, la carta con visión futurista, el mapa y el festival de los sueños complementadas con el bingo didáctico permitieron identificar eventos relevantes, definir valores y competencias relacionados con el autoconocimiento. La estrategia denominada “las tres puertas” fortaleció la toma de decisiones a partir de las reflexiones surgidas de las tres alternativas; camino fácil, incierto y solidario contenidos en el desarrollo de un cuento. Los alumnos opinaron que la ruta fácil es ligera, complicada, siempre tiene tropiezos, trunca el avance en el cumplimiento de sueños, metas y deseos. La incierta resulta perjudicial provocando incertidumbre y sorpresas pero que permite experimentar cosas nuevas. Que a su vez,

la solidaridad es un valor que tiene recompensas y bendiciones; lo que se siembra se cosecha y manos que dan reciben.

Mediante el desarrollo de la prueba Holland los participantes pudieron definir su perfil profesional de acuerdo con sus perspectivas y características individuales. Además, discutir posibilidades y oportunidades de ingreso a las universidades a través del análisis de criterios específicos. En síntesis, las actividades de esta fase se desarrollaron en un ambiente participativo y reflexivo que permitió a los estudiantes definir metas, potenciar la competencia de trabajo en equipo, reflexionar introspectivamente, reconocer valores y competencias indispensables para su cumplimiento.

Tabla 16*Síntesis del análisis cualitativo sobre lectura, bienestar y proyecto de vida*

Eje de análisis	Categoría cenral	Ideas clave dominantes	Interpretación sintética
Tipo de lectura	Desarrollo personal y vocacional	Ciencia, finanzas, hábitos, autoconocimiento	Se evidencia preferencia por lecturas funcionales orientadas a la toma de decisiones educativas y profesionales.
Lectura y bienestar	Bienestar mental y emocional	Motivación, reflexión, paz mental	La lectura es percibida como un medio para fortalecer la salud mental y el equilibrio emocional.
Gestión del tiempo	Planificación del proyecto de vida	Metas, planeación, aprovechamiento del tiempo	El tiempo se reconoce como recurso estratégico para el logro de objetivos personales.
Lectura en la escuela	Construcción del proyecto de vida	Pensamiento crítico, toma de decisiones	La lectura escolar es valorada como eje para la formación integral y la proyección personal.

Eje de análisis	Categoría cenral	Ideas clave dominantes	Interpretación sintéti-ca
Hábito lector	Autorregulación y compromiso	Rutinas, motivación, selección de textos	El fortalecimiento del hábito lector depende del compromiso personal y la pertinencia de los textos.

Nota. Resumen de los principales aspectos de los resultados cualitativos. Elaboración propia

Finalmente, se procede a evaluar la propuesta bajo los criterios de pertinencia y coherencia metodológica. Se diseñó un cuestionario que se aplicó a través de la herramienta de Google Drive.

Los resultados obtenidos son producto de un análisis cuantitativo que describe características y respuestas, y cualitativo que explora respuestas abiertas que permitieron identificar categorías recurrentes. Los hallazgos de la evaluación dilucidó diversas posturas. Para los estudiantes fortalecer el proyecto de vida mediante la práctica de la lectura no es prioridad; y reconocen su falta de compromisos en algunos casos para asumir las actividades. No obstante, consideran que la propuesta les aportó muchos aprendizajes y beneficios; y que este tipo de iniciativas se deben seguir haciendo en la institución. Por tanto, se espera que este estudio haya aportado elementos para que los estudiantes comprendan la importancia de la lectura en la construcción de su proyecto de vida

Discusión y Conclusiones

La discusión generada en este estudio gira en torno a la relación entre el proyecto de vida y la lectura. En el primer objetivo se exploró aspectos básicos del proyecto de vida y su conexión con el hábito lector, identificándose utilidades de la lectura. El 64% de los participantes

creen que la lectura influye positivamente en la definición de las metas y que les ayuda a reflexionar sobre su futuro. El 92% reconoce en el autoconocimiento un factor determinante en la construcción de su proyecto de vida. En coherencia con Fernández y Ángel (2020), quienes resaltan la incidencia de la lectura en la consecución de metas, proyecciones y expectativas de vida.

En cuanto al hábito lector, el 40% manifiestan leer con frecuencia frente a un 76% que rara vez lo hacen. Esto no es lo deseado cuando se pretende establecer una motivación por la lectura. Se puede afirmar que el cumplimiento del objetivo planteado es parcial; por un lado, favorece procesos de autorreflexión y proyección personal; pero no se logra incorporar la lectura como una práctica cotidiana determinante (Yauri, 2023). Por consiguiente, fomentar la lectura favorece la identidad, el desarrollo de la autoconciencia y el bienestar emocional (Pupo & Infante, 2024). En síntesis, aunque se pudo identificar componentes claves del proyecto de vida, no se pudo determinar una conexión de estos con el hábito lector. Si bien, el estudio pretende fortalecer integralmente el proyecto de vida, los resultados sugieren ajustes metodológicos en futuras intervenciones.

El segundo objetivo estuvo enfocado al fortalecimiento de algunos aspectos del proyecto de

vida: el autoconocimiento, la toma de decisiones, el perfil vocacional y el hábito lector. Las actividades implementadas promovieron el diálogo interior, y la proyección futurista. Las exposiciones favorecieron la expresión oral y la escucha activa. El nivel de participación fue satisfactorio, especialmente en el desarrollo de actividades como el mapa de sueños y la línea de vida; mostrando más dificultades en la carta del futuro por sus falencias en el proceso de escritura. Sin embargo, hubo dificultad en el trabajo en equipo, el hablar en público y en las interacciones personales entre estudiantes. No obstante, se ratifica la incidencia de la práctica lectora en la toma de decisiones, el autoconocimiento, la planeación y la motivación.

Igualmente, la lectura es un canal formativo que ayuda a los niños a fortalecer sus expectativas de vida, aportando estrategias útiles para la gestión de tiempo, las metas, las emociones y la salud mental (Cieza, 2024). Por tal motivo, fomentar la lectura autónoma es clave para fortalecer los proyectos personales (Murillo, 2024). Además, el acto de leer permite reflexionar y planear el futuro; es fuente de información, motivación e inspiración, e incide en las dimensiones de los seres humanos y en los diferentes ámbitos sociales, políticos y culturales (Ayala, 2025). Desde luego, que la lectura fomenta la empatía, la capacidad crítica y el conocimiento general; cualidades necesarias para que los jóvenes desarrollen liderazgo y autonomía (Herrera, 2024).

En general el desarrollo del estudio permite determinar aspectos determinantes. En primer lugar, se ratifica que el proyecto de vida es un plan diseñado con el propósito de alcanzar metas a corto, mediano, y largo plazo. Este es un proceso continuo que se realiza durante toda la

vida con el apoyo de los educadores y de la familia (Zambrano, 2024). Por ello, su construcción requiere del acompañamiento educativo con acciones que redunden en el mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes (Erazo y Ceballos, 2021). En este sentido, la escuela se convierte en el escenario apropiado para el desarrollo de las prácticas formativas que permitan transformar positivamente la realidad del educando (Dilón, 2025). Por ende, influir directamente en la construcción y consolidación de su proyecto de vida (Zambrano, 2024). Por tal motivo, las estrategias lectora empleadas en la escuela deben evitar la desmotivación y el debilitamiento de las proyecciones personales de los estudiantes (Guthrie, 2023).

Desde luego, las estrategias pedagógicas que se implementen con un enfoque lector en pro de mejorar la comprensión deben propiciar el desarrollo de un pensamiento encaminado a posibilitar un verdadero valor y sentido de la vida. Además, el hábito lector es determinante en el fortalecimiento de las expectativas de vida de los estudiantes por su influencia significativa en el aprendizaje, en el desarrollo profesional, en la planificación y ejecución de acciones de vida (Yauri, 2023). Y aunque es algo necesario, no debe ser impuesto o condicionado por los padres e instituciones, tiene que ser una elección autónoma (Paucar, 2024). De igual forma, el hábito lector inculcado a temprana edad con la colaboración de la familia debe favorecer el enriquecimiento del vocabulario, la reflexión crítica y la capacidad de decisión (Paucar & Llacsá, 2024). Este tiene gran trascendencia en el desarrollo del pensamiento crítico, social y significativo (Quintero, 2025).

Desde luego, que hay una relación intrínseca entre la frecuencia con la que se lee y el desarrollo de los procesos de comprensión lectora. Por consiguiente, los estudiantes que leen con mayor regularidad obtienen mejores resultados, lo que a su vez facilita la toma de decisiones educativas y vocacionales, esenciales en el proyecto de vida (Cisneros & Serrano, 2024). Desde la perspectiva de Pontificia (2023) es necesario que los estudiantes adquieran un hábito de lectura para mejorar su desempeño en pruebas que miden conocimientos; sin duda alguna, los mejores puntajes los obtienen los alumnos que evidencian mayor dedicación por la lectura. Esta postura ratifica la importancia de la lectura en la escuela; la cual requiere de una intervención curricular transversal para su desarrollo (Cedeño & Samundio, 2024).

Los resultados del presente estudio evidencian que el fortalecimiento del proyecto de vida en los estudiantes implica procesos reflexivos, contextuales y formativos que se desarrollan progresivamente en el entorno educativo. El estudio realizado es recíproco con investigaciones recientes. Logutenkova et al. (2024) argumentan que el diálogo reflexivo en contextos educativos transforma significativamente el contenido y la estructura de los proyectos de vida de los estudiantes favoreciendo una mayor diferenciación, coherencia y sentido social en las proyecciones futuras. Los resultados de la investigación respaldan esta visión, ya que las reflexiones de los estudiantes muestran una comprensión más amplia de su proyecto vital, vinculada a su entorno familiar, escolar y social. Coscioni et al. (2024) plantean que el proyecto de vida puede ser comprendido como una estructura

intencional compuesta por dos dimensiones centrales: la identificación consciente del futuro deseado y el involucramiento activo para alcanzarlo. García y Villanueva (2024), afirman que el proyecto de vida es una construcción colectiva e inclusiva que integra dimensiones identitarias, emocionales y contextuales.

Los hallazgos cuantitativos evidenciaron progreso medible en la autopercepción y la motivación lectora, mientras que los cualitativos revelaron transformaciones más profundas en la forma como los jóvenes se conciben a sí mismos y visualizan su futuro. Ambos enfoques convergen en una misma conclusión; el fortalecimiento del proyecto de vida se potencia cuando la lectura se convierte en un medio para pensar, sentir y proyectar la existencia. La combinación de métodos permitió validar la pertinencia de la propuesta, demostrando que los procesos reflexivos y los ejercicios vivenciales fortalecen de manera significativa las competencias personales, comunicativas y sociales de los estudiantes.

Finalmente, se concluye que los resultados cualitativos evidencian cambios en la forma como los estudiantes interpretan su realidad y resignifican sus expectativas personales, lo cual confirma el valor pedagógico de las estrategias reflexivas frente a enfoques meramente instructivos. Así mismo, las actividades cualitativas implementadas favorecieron la toma de conciencia personal de los estudiantes frente a sus aspiraciones y responsabilidades, aun cuando no se obtuvieron puntajes globales cuantificables. Esto refuerza la idea de que la ausencia de mediciones numéricas no invalida el impacto formativo del proceso, especialmente cuando se privilegia la reflexión

subjetiva. Aunque los estudiantes reconocen en la lectura una herramienta para fortalecer su desarrollo personal y académico. No obstante, aún persisten muchas debilidades en el desarrollo del hábito lector.

Por la relevancia social de este estudio se recomienda establecer una flexibilización curricular que integre programas, estrategias y actividades que promuevan el desarrollo de prácticas lectoras articuladas al proyecto de vida como medio para formar jóvenes autónomos y críticos; e implementar estrategias transversales de acompañamiento pedagógico como la escuela de padres que vincule la lectura con la toma de decisiones, la salud emocional y la orientación vocacional. Los resultados de la investigación se alinean con enfoques recientes que conciben el proyecto de vida como un proceso integral y contextualizado. La investigación aporta al campo educativo al evidenciar que el proyecto de vida debe comprenderse como un proceso formativo reflexivo y contextualizado, más allá de enfoques exclusivamente cuantitativos. Desde una metodología cualitativa, el estudio demuestra que la reflexión pedagógica favorece la autoconciencia, la toma de decisiones y la construcción de sentido de futuro en los estudiantes, validando la relevancia de analizar procesos subjetivos para comprender su proyección vital en el ámbito escolar. En cuanto a las implicaciones prácticas y teóricas, los hallazgos destacan la necesidad de integrar estrategias pedagógicas reflexivas en el currículo para fortalecer el proyecto de vida, sin limitarlo a evaluaciones estandarizadas. A nivel teórico, el estudio cuestiona enfoques reduccionistas y respalda modelos que conciben el proyecto de

vida como una construcción dinámica influida por factores personales y contextuales, promoviendo el uso de metodologías cualitativas en la evaluación educativa.

Referencias

- Ayala, R. A. (2025). La relación entre la lectura frecuente y la mejora de la escritura en estudiantes de secundaria. Ciudad de México.
- Cedeño, M. O., & Samundio, G. M. (2024). Los hábitos de lectura en el desarrollo comunicacional de estudiantes de noveno grado. Obtenido de Mendive: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3876>
- Cieza, V. B. (2024). Motivación y hábito lector en estudiantes del segundo grado de la institución educativa Wilfredo Zegarra Sandoval. San Martín.
- Cisneros, D. P., & Serrano, C. M. (2024). Relación entre hábitos de lectura y comprensión lectora en estudiantes de educación básica en Ecuador. Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica, 299-314.
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Sacramento, A. M., & Paixão, M. P. (2024). Life project scale: A new measure to assess the coherence of the intended future. *Current Psychology*, 43, 27714–27733. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06407-5>
- Crouzel, M. C. (2025). Desplegando la vocación desde el aula: Ideas y actividades para profesionales, docentes y directivos. Buenos Aires: Noveduc.
- Díaz, R., & Díaz, T. (2024). Uso de estrategias lúdico-lectoras y su contribución al

- pensamiento crítico en contextos rurales. *SciELO*, 133-15.
- Dilón, A. (10 de mayo de 2025). Crisis de la lectura: en estas escuelas, los libros son puentes entre los estudiantes. . Obtenido de Infobae Educación. : <https://www.infobae.com/educacion/2025/05/11/crisis-de-la-lectura-en-estas-escuelas-los-libros-son-puentes-entre-los-estudiantes/>
- Erazo, B. C., & Ceballos, M. A. (2021). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 303-327.
- Escobar, S. F., & Suarez, D. N. (2024). Entre Líneas: Estrategias Pedagógicas para Incentivar la Lectura Crítica en los Estudiantes del Grupo 10-3 de la Institución Educativa Jorge Isaacs. Valle del Cauca: Fundación Universitaria Los Libertadores .
- Fernández, C. L., & Ángel, E. C. (19 de octubre de 2020). Incidencia de la lectura en la formulación del proyecto de vida en los estudiantes de la población rural en una Institución Educativa. Una perspectiva teórica. Obtenido de https://repositorio.ucp.edu.co/entities/publication/20d9b446-49c2-49ac-9997-672db38ed3eb?utm_source=chatgpt.com
- García Villanueva, J., Canseco López, A. B., & Hernández Ramírez, C. I. (2024). Proyecto de vida y género en profesorado joven de Educación Física. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3). <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.654>
- Guthrie, J. T. (2023). Approaches for supporting adolescents' reading motivation. *Frontiers in Education*, 1-15.
- Herrera, G. S. (29 de marzo de 2024). La importancia de la lectura y su impacto en la educación de la juventud. Obtenido de La Estrella de Panamá. : <https://www.laestrella.com.pa/opinion/columnistas/la-importancia-de-la-lectura-y-su-impacto-en-la-educacion-de-la-juventud-IF6667390>
- Logutenkova, I. V. (2024). Changes in the content and structure of students' life projects in the educational reflexive dialogue. *Psychological Science and Education*, 29(3), 126–144. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290308>
- Murillo, M. R. (2024). Impacto de la lectura diaria en el desarrollo cognitivo de estudiantes PCEI nocturnos en Bahía de Caráquez, 2023. . Mamakuna, 88-99.
- Paucar, A. C. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *SciELO Analytics*, 23-49.
- Pontificia, L. d. (2023). Día Internacional del Libro 2024: bajos hábitos de lectura en Colombia. Bogotá.
- Pupo, P., & Infante, M. E. (2024). La lectura como eje de un proceso formativo integrador . *SciELO Analytics*, 97-118.
- Quintero, R. (mayo de 2025). Leer para pensar. . El país.
- Yauri, R. M. (2023). Hábitos de lectura y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Mariano Melgar – Lircay. Obtenido de Universidad Nacional de Huancavelica: <https://repositorio.unh.edu.pe/items/7e4989b3-bb4c-43ce-bf9e-4f8beef704c>
- Zambrano, V. L. (2024). El rol de las instituciones educativas en la construcción de proyectos de vida de niños, niñas y adolescentes: una revisión de la literatura. *Innova research journal*, 82-98.

Educación Para La Paz: Gestión de la Convivencia Escolar en Lórica, Colombia

Education for Peace: Managing School Coexistence in Lórica, Colombia

Rafael Antonio Zumaqué Díaz¹

¹Institución Educativa David Sánchez Juliao, Lórica, Córdoba, Colombia.

Email: rzumaque1@udi.edu.co

Resumen

La gestión de la convivencia escolar es el proceso por el cual las escuelas promueven estrategias orientadas al establecimiento de buenas relaciones interpersonales entre los actores educativos. Se analizó la convivencia escolar en la IE David Sánchez Juliao, de Lórica, Colombia, donde las relaciones interpersonales son permeadas por conductas agresivas, intolerancia y escasez de diálogo para resolver conflictos escolares. El estudio propuso gestionar la convivencia escolar, mediante un proyecto de educación para la paz, sustentado en la pedagogía crítica, la teoría crítica y el método 3R¹ propuesto por Galtung. Esta investigación cualitativa, con alcance descriptivo, tuvo un diseño de investigación acción participativa (IAP). Participaron 21 estudiantes, tres docentes, dos padres de familia y dos administrativos. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas, talleres reflexivos, observación participante y registros fotográficos. Entre los hallazgos se destaca que

los estudiantes reconocen su responsabilidad compartida en la transformación del entorno escolar y social. Los participantes consideran que a medida que la institución promueva espacios comunicativos cimentados en el diálogo, se podrán resolver los conflictos escolares y establecer relaciones interpersonales armoniosas. Se llegó a la conclusión que, para gestionar la convivencia escolar de forma efectiva, se requiere de un compromiso institucional que involucre a todos los actores educativos en la exploración de alternativas ajustadas a las necesidades de la comunidad.

Palabras clave: convivencia escolar, método 3R, violencia escolar, resolución de conflictos, educación para la paz.

Abstract

School coexistence management is the process by which schools promote strategies aimed at establishing good interpersonal relationships among educational actors. School

coexistence was analyzed at the David Sánchez Juliao Educational Institution in Lórica, Colombia, where interpersonal relationships are permeated by aggressive behavior, intolerance, and a lack of dialogue to resolve school conflicts. The study proposed managing school coexistence through a peace education project based on critical pedagogy, critical theory, and the 3R method proposed by Galtung. This qualitative, descriptive research had a participatory action research (PAR) design. Twenty-one students, three teachers, two parents, and two administrators participated. Data were collected through semi-structured interviews, reflective workshops, participant observation, and photographic records. Among the findings, it is noteworthy that students recognize their shared responsibility in transforming the school and social environment. Participants believe that as the institution promotes communicative spaces based on dialogue, school conflicts can be resolved and harmonious interpersonal relationships established. The conclusion was reached that, in order to manage school coexistence effectively, an institutional commitment is required that involves all educational actors in exploring alternatives tailored to the needs of the community.

Keywords: school coexistence, 3R method, school violence, conflict resolution, peace education.

Introducción

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha implementado políticas educativas para la promoción de la convivencia escolar y la atención de problemas derivados de las interacciones

sociales (Gómez & Agramonte, 2022). Para el MEN esto representa un desafío, dado que existe un incremento de situaciones asociadas a la violencia escolar, que resultan negativas para el clima institucional y deterioran los vínculos sociales en los entornos educativos. Por ello, el MEN (2024) creó el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), mediante la Ley 1620 de 2013. El SIUCE es una plataforma que identifica, registra y hace seguimiento a casos de violencia escolar, acosos y vulneración de derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes. Esta herramienta recoge las causas que influyen en comportamientos violentos de los estudiantes, identificando patrones de violencia. Asimismo, instauró la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, mediante el decreto 1865 de 2013. Dicha ruta establece acciones para la promoción, prevención, atención y seguimiento a las situaciones que influyen en la convivencia escolar o vulneran los derechos de los estudiantes.

Según Flores & Herrera (2021) la convivencia escolar es el proceso donde los miembros de una comunidad educativa aprenden a vivir en armonía, por lo que es primordial para la formación integral. Esta se debe gestionar apropiadamente, promoviendo relaciones sanas entre los actores educativos. Luego, conviene la delimitación conceptual de convivencia escolar y diferenciarla de la gestión de la misma. Rodríguez-Figueroa (2021) realizó la revisión conceptual de ambos términos, a partir de dos estudios empíricos realizados en dos escuelas de Aguascalientes, México. Se conceptualizó la convivencia escolar como “las diversas y múltiples prácticas interrelacionales subjetivadas que ocurren en la

¹ Reconstrucción, Reconciliación y Resolución.

cotidianidad de los contextos educativos” (p.16).

Tales relaciones pueden ser presencial, virtual o a distancia, así que la convivencia debe entenderse como el acto de vivir juntos. Ahora, aunque las personas convivan en el mismo lugar, no implica una integración, pues en los colegios existen subgrupos. Así, la gestión de la convivencia escolar constituye el potencial de educar en la convivencia y para la convivencia. Esto es, educar en la convivencia de forma transversal en la escuela y educar para la convivencia fuera ella; fomentando habilidades prosociales. En conclusión, el concepto de convivencia escolar depende de la manera en que se gestiona, considerando dimensiones sociales, económicas y culturales de la comunidad.

Entonces, cuando un colegio afronta dificultades en su convivencia escolar, se deben analizar las causas que generan conflictos y el deterioro social. Seguidamente, se exploran estrategias para la construcción de relaciones interpersonales fundadas en la comunicación asertiva, el respeto y la tolerancia. De esta manera, la convivencia escolar se constituye como pilar para la formación de los estudiantes y su gestión debe incluir la solidaridad, empatía y colaboración en las interacciones diarias (MEN, 2013).

En la actualidad, las escuelas colombianas tienen dificultades en la gestión de la convivencia escolar, pues generalmente asignan esta labor a un actor educativo, Coordinador de Convivencia, quien se apoya del manual de convivencia para su gestión. Ahora, no se desconoce la importancia y necesidad del manual, puesto que cumple una función reguladora, aunque preocupa su enfoque de control y la sanción como única medida

disciplinaria. En consecuencia, la gestión de la convivencia escolar se basa en un modelo de justicia punitiva, sumado a que algunos colegios aún desarrollan prácticas pedagógicas tradicionales, donde el profesor simboliza el rol de autoridad y supremacía frente a los estudiantes; rezagándolos a un segundo plano y anulando su voz para exigir el derecho en la participación activa. Esto deja al estudiantado sin oportunidad para el diálogo y la participación comunitaria, imponiéndose de esta manera, una cultura vertical de autoridad (Bourdieu, 1983).

En este sentido, existe la necesidad de implementar métodos alternativos e incluyentes para gestionar la convivencia escolar, que contribuyan en la formación integral y la construcción de comunidades educativas democráticas, inclusivas y respetuosas de los acuerdos de convivencia (Flores & Herrera, 2021). Esta necesidad se sustenta en el aumento de los casos de violencia escolar y el deterioro de los vínculos sociales, ocasionados en parte por la gestión errada o descontextualizada. Entre las causas que conllevan a esto, se resalta la carencia de espacios de diálogo para la resolución pacífica de los conflictos escolares. Para el MEN (2013) estos comportamientos agresivos, asociados a la intolerancia y el desinterés de los estudiantes al momento de realizar trabajos colaborativos, afectan las relaciones interpersonales y el clima escolar.

En la Institución Educativa David Sánchez Juliao existen problemas complejos de convivencia que afectan el clima institucional y deterioran los vínculos sociales. Dentro de los problemas recurrentes se encuentra el uso constante de la violencia física y verbal, el irrespeto entre actores

educativos y la poca tolerancia de los estudiantes. Esta situación obliga a implementar estrategias divergentes y no convencionales, para comprender las dinámicas sociales de los actores educativos y la manera como influyen en la convivencia escolar. Con esto se busca proporcionar insumos prácticos que favorezcan una formación integral de los estudiantes a partir de un enfoque alternativo, basado en la cultura de la paz y la justicia restaurativa. Ante este panorama, la Educación para la Paz resulta ser una alternativa pedagógica transformadora que promueve el diálogo, el respeto y la empatía como método efectivo para el abordaje y la resolución de los conflictos escolares. Se espera contribuir en la construcción de relaciones interpersonales sanas y duraderas, que favorezca la gestión de los problemas del contexto escolar.

Por esta razón se abordó el fenómeno desde una perspectiva integradora e incluyente, con el objetivo de gestionar la convivencia escolar de los estudiantes de básica secundaria y media, a través de un proyecto de educación para la paz, que fomente buenas relaciones interpersonales. El estudio buscó atender las problemáticas derivadas de los quiebres sociales evidentes en vínculos sociales de los miembros de la comunidad educativa, en especial entre estudiantes. De esta manera se tuvo una mejor comprensión de las dinámicas sociales propias del entorno escolar y de cómo la cultura y las estructuras del poder, influyen en el comportamiento de las personas. Se debe señalar que la institución educativa está ubicada en un contexto urbano-rural, caracterizado por la vulnerabilidad económica, la desintegración familiar y pocas oportunidades de participación ciudadana. Estas características, reflejan gran

parte de las tensiones que afectan la convivencia escolar. Esto sumado a la falta de herramientas comunicativas y emocionales, que faciliten el diálogo; la ausencia de estrategias para la resolución de conflictos escolares y la presencia del modelo autoritario que gestiona la convivencia de forma disciplinaria, demandaron un abordaje desde un enfoque pedagógico no convencional.

Como se optó por un enfoque no convencional, se requerían fundamentos teóricos que brindaran solidez al supuesto teórico de la investigación. Este planteó que, la gestión de la convivencia escolar en la I. David Sánchez Juliao, apoyada en la formación en educación para la paz, permite abordar situaciones reales derivadas de la interacción entre los actores educativos, promoviendo escenarios para la resolución de conflictos escolares por medio del diálogo. Se partió del postulado de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Bedoya, 2023), proporcionando una base conceptual consistente para entender la educación como un medio que coadyuva a la emancipación y la resistencia frente a cualquier forma de dominación cultural y simbólica reproducidos en el entorno escolar. Para Jürgen Habermas y Theodor Adorno, el pensamiento crítico y la comunicación racional de los individuos, constituyen condiciones indispensables para una convivencia democrática y armónica, basada en el entendimiento mutuo y la responsabilidad social.

Por otro lado, Freire (2004) y la pedagogía crítica, proponen una educación liberadora enfocada en la conciencia crítica del individuo y el diálogo como mecanismo de transformación social. La pedagogía crítica plantea que los estudiantes no son simples receptores pasivos limitados por

normas, sino protagonistas en la construcción colectiva de acuerdos y valores que orienten su comportamiento, para el establecimiento de relaciones interpersonales sólidas y sanas (Freire, 1970). Por su parte, Bourdieu (1983) aporta una visual analítica al poder simbólico que ejerce el profesorado sobre los estudiantes, exhibiendo prácticas autoritarias, que reproducen relación de dominación, traducidas en violencia simbólica o estructural. Para Bourdieu, estas manifestaciones violentas influyen en las relaciones humanas, siendo insumo para la violencia directa. Por ello, se debe reconfigurar la imagen dictatorial del docente y asumir un rol mediador, que contribuya en la construcción de relaciones horizontales, que fomenten la participación activa y otorguen el reconocimiento del otro como sujeto de derechos.

Finalmente, se incorporó el método 3R de Johan Galtung, el cual ubica el diálogo como eje central para la resolución de los conflictos y el restablecimiento de las relaciones interpersonales. Galtung (1998) desarrolló este método que incluye tres momentos para lograr una paz duradera y consolidar vínculos sociales estables: la reconstrucción, la reconciliación y la resolución. Este método constituye la base operativa del estudio, definiendo la ruta metodológica para la intervención. Las 3R buscan reconstruir los vínculos sociales; promover la reconciliación entre los actores escolares y lograr la resolución pacífica de los conflictos. Este enfoque de no violencia, articulado con la educación para la paz (Galtung, 2003), facilita el aprendizaje experiencial y reflexivo, posibilitando que los estudiantes fortalezcan sus competencias socioemocionales y ciudadanas; lo que favorece

el comienzo de una cultura institucional basada en paz y la justicia restaurativa.

Método

Se desarrolló un estudio cualitativo con alcance descriptivo, que aportó en el análisis de las dinámicas sociales y culturales de los participantes, para comprender las realidades construidas por sus experiencias de vida. Esto permitió la reflexión crítica a partir del abordaje de sus propias realidades, posibilitando la emancipación y promoviendo la autonomía para la transformación social. Moscoso & Díaz (2018) sostienen que “Las voces e interpretaciones de quienes son estudiados son claves para comprender el fenómeno de interés y las interacciones subjetivas son el principal modo de abordar-los” (p.53). Este enfoque fue apropiado para el estudio de la convivencia escolar, dado que el investigador se concentró en comprender y describir fenómenos y situaciones dentro del contexto escolar, detallando la manera de ser y mostrarse los participantes dentro de su cotidianidad. Para Hernández et al. (2014), los estudios descriptivos resultan útiles para revelar con exactitud las dimensiones de una situación, fenómeno, comunidad o contexto analizado. Entonces, se beneficia el ejercicio investigativo, ya que el interés principal del investigador se concentra en analizar las formas de pensamiento, actitudes o comportamientos de los participantes (García, 2009).

La investigación se llevó a cabo bajo el modelo de Investigación Acción Participativa (IAP), con una muestra voluntaria de 21 estudiantes de distintos grados de escolaridad, tres docentes de áreas afines a las Ciencias Sociales y Ética y

Valores, dos padres de familia y dos administrativos. Se incluyeron consentimientos informados y se garantizó la confidencialidad de los miembros de la comunidad, en especial de los estudiantes. Esta metodología se considera oportuna y válida al momento de promover las transformaciones sociales necesarias para el mejoramiento de la calidad de vida de algunos colectivos, especialmente de las comunidades que experimentan cualquier tipo de exclusión, ya sea en términos sociales, económicos o culturales. Fals (1999) afirma que la IAP se orienta al abordaje de problemáticas locales que requieren la atención por medio de procesos de tipo educativo, político y cultural, posibilitando la emancipación de las personas. Para Fals Borda esta metodología representa una valiosa herramienta para atender problemas relacionados con actos conflictivos, violentos y represivos, puesto a través de ella proponen salidas para prevenir o diluir estos actos. De este modo, la IAP se acomodó a las necesidades y objetivos de la investigación, permitiendo comprender las dinámicas sociales de los actores educativos y proponer alternativas para la resolución de problemáticas concretas del contexto escolar.

La IAP posibilitó un ejercicio investigativo colaborativo durante la inmersión, garantizando la inclusión de los participantes y otorgándoles un rol protagónico en la planificación de las actividades, el diseño de las propuestas y la elaboración de estrategias pedagógicas encaminadas a transformar su realidad escolar. Se planteó un escenario donde todos los actores educativos tuvieron voz propia para expresar sus experiencias. Tal escenario otorgó

el privilegio de hacer consensos y acuerdos con todos y para todos, en la búsqueda de soluciones, provocando una transformación de la realidad y, por supuesto, el mejoramiento de la calidad de vida de los participantes. Sobre ello, Atencio et al. (2016) destacan el reconocimiento que se le asigna a la investigación social, al ser orientado por quien posee la visión de hallar lo desconocido.

Por otro lado, se debe indicar que la investigación se entrelaza con las políticas públicas y la agenda propia del sistema educativo colombiano, enmarcándola en un plano de apoyo social y participativo. Para Creswell (2009), estas investigaciones tienen una agenda propia de acciones orientadas a transformar la vida de los participantes, por lo que impera la necesidad de abordar asuntos relacionados con la opresión, la desigualdad, el empoderamiento y la oportunidad de cambio social. Por eso se incluyó la mirada profunda de Montenegro (2004), quien considera que la IAP sitúa en el centro de atención a quienes resultan afectados por problemáticas sociales, permitiéndoles tener participación activa en la búsqueda colectiva de alternativas que promuevan el abordaje y solución de estas.

En este orden de ideas, desde el momento que se diseñó la intervención, pasando por la implementación de las estrategias, hasta la evaluación de las acciones, el diálogo se convirtió en puente social que unió al investigador con los miembros de la comunidad. A continuación, en la figura 1 se presenta el esquema propuesto para la intervención del fenómeno de la convivencia escolar en la Institución Educativa David Sánchez Juliao.

Figura 1

Modelo IAP para la intervención del fenómeno de la convivencia escolar



Nota. Adaptado de Montenegro, La investigación acción participativa. 2024.

Se propusieron cinco fases para el desarrollo de la investigación.

Fase 1: Familiarización

- Convocatoria y conformación del equipo investigador.
- Presentación de objetivos y alcance de la investigación.
- Reconocimiento del contexto y las características socio culturales de los participantes.

Fase 2: Identificación de Necesidades.

- Observaciones iniciales para identificar la realidad del entorno educativo y los problemas más recurrentes.
- Desarrollo de entrevistas para reconocer las percepciones de los actores educativos.
- Primer ciclo de talleres: Formación para la Paz

Fase 3: Socialización del Diagnóstico

- Socialización de hallazgos.
- Retroalimentación de necesidades identificadas.
- Conversatorio y puesta en común de temática sobre violencia y educación para la paz.

Fase 4: Planificación de las Acciones

- Plan de trabajo orientado a la aplicación del método de las 3R en la resolución de conflictos.
- Segundo ciclo de talleres: Transformar para convivir.

Fase 5: Autogestión

- Intervención del equipo 3R en la resolución de conflictos.
- Elaboración de murales.
- Acuerdos de convivencia.
- Evaluación del proyecto.

Finalizadas las fases de la IAP, el equipo investigador evaluó las actividades del proyecto y elaboró informe final, el cual fue socializado a la comunidad educativa.

Se destaca que las técnicas e instrumentos se seleccionaron con base al diseño metodológico y los objetivos propuestos. Al respecto, Hernández et al. (2014) sostienen que la aplicación de instrumentos y la recolección de datos, constituye una oportunidad valiosa para que el investigador confronte aspectos conceptuales y planes, con los hechos concretos. Se eligió como técnica inicial la observación participante, facilitando la interacción entre investigador y comunidad investigada. Esto permitió traspasar la mera descripción, dándole sentido a lo observado (Kawulich, 2005). Una segunda técnica fue la entrevista semiestructurada,

accediendo a conversaciones abiertas con los actores educativos. Según Alvarez-Gayou (2003) una entrevista representa un tipo de conversación con estructura y propósito. Estas buscaban comprender la realidad vista desde la óptica de los entrevistados, para detallar significados de sus propias experiencias. Las entrevistas fueron determinantes en la obtención de información por medio del planteamiento de preguntas y respuestas, mediante un proceso de comunicación y construcción conjunta de significados (Hernández et al., 2014).

La técnica que constituyó la base que sostuvo la investigación, fueron los talleres reflexivos, aportando información en ambas direcciones. Por un lado contribuyó en la formación de los participantes y por otro lado, se convirtieron en espacios propicios para la reflexión y análisis de la problemática objeto de estudio. Se desarrollaron dos ciclos de talleres: *Formación para la paz* y *Transformar para vivir*. Con el primer ciclo se realizaron actividades en beneficio de la formación en educación para la paz. Mientras que el segundo ciclo permitió la puesta en escena de los conocimientos aprendidos. Los talleres reflexivos se configuraron como espacios para la reflexión crítica, a nivel particular y grupal, donde se analizaron las experiencias escolares propias y ajenas. Cada taller tuvo cinco sesiones con actividades tendientes al reconocimiento de las problemáticas del contexto escolar, la identificación de las causas que generan conflictos escolares, el autorreconocimiento de los actores educativos como agentes de cambio de su propia realidad y la búsqueda conjunta de opciones para una convivencia escolar armoniosa y el establecimiento de relaciones interpersonales

sólidas y duraderas. Cabe mencionar que los talleres reflexivos constituyen una técnica valiosa para investigaciones cualitativas que adoptan una postura participativa. Por eso que, en la esfera de la IAP, los talleres reflexivos ofrecen un rol protagónico a los participantes, facilitando espacios de diálogo y reflexión-acción, lo que permite consolidar comunidades que autogestionan su propio desarrollo (Zacarias et al., 2018). Todas las técnicas usadas se apoyaron en el diario de campo, facilitando el registro de las observaciones y conversaciones mantenidas durante los talleres reflexivos y las entrevistas.

Resultados

La sistematización se realizó mediante el análisis de contenido, permitiendo tomar en consideración las experiencias de cada participante y las interacciones entre todos los actores educativos. También se utilizó el software Atlas.ti, para identificar algunos patrones por medio de la codificación y agrupación de los datos en categorías de análisis. Los resultados se analizaron a partir de los objetivos del proyecto.

Conformación del Equipo Investigador

Se conformó un equipo investigador denominado Equipo 3R². Este se propuso la tarea de gestionar la convivencia escolar, mediante el análisis de problemas reales inherentes a las interacciones sociales propias del entorno educativo. El objetivo se logró, ya que está circunscrito a la dinámica de la IAP. Con la conformación del Equipo 3R se pretende consolidar un equipo de carácter institucional que proponga

²Equipo 3R: Nombre alusivo al método propuesto por Galtung

acciones pedagógicas que motiven y remolquen un método eficaz en la solución de conflictos a otros actores educativos en la construcción de escolares. La tabla 1 relaciona los datos de una cultura de paz, donde el diálogo constituya demográficos de los participantes.

Tabla 1*Datos sociodemográficos de los participantes*

	Seudónimo	Edad	Género	Rol	Grado/Dependencia
1	Mauro	19	M	Estudiante	11°
2	Selena	16	F	Estudiante	11°
3	Nico	17	M	Estudiante	10°
4	Sari	15	F	Estudiante	10°
5	Elisar	14	F	Estudiante	8°
6	Ricky	15	M	Estudiante	9°
7	Kata	16	F	Estudiante	9°
8	Yany	14	F	Estudiante	9°
9	Palmera	16	F	Estudiante	11°
10	Bella	11	F	Estudiante	6°
11	Estrella	15	F	Estudiante	10°
12	Angie	16	F	Estudiante	11°
13	Didi	14	M	Estudiante	6°
14	Sexto	16	M	Estudiante	8°
15	Angel	15	M	Estudiante	7°
16	Yema	15	F	Estudiante	10°
17	Matiu	17	M	Estudiante	11°
18	Martino	18	M	Estudiante	11°
19	Chechi	19	M	Estudiante	11°
20	Gonza	16	F	Estudiante	10°
21	Belina	15	F	Estudiante	10°
22	Sami	56	F	Docente	Ética
23	Gaby	30	F	Docente	Sociales
24	Klaudia	52	F	Docente	Ciencias Políticas
25	Domingo	46	M	Administrativo	Servicio general
26	Willy	39	M	Administrativo	Vigilante
27	Irina	45	F	Madre	6° y 8°
28	Justo	49	M	Padre	11°

Los miembros del Equipo 3R acordaron un botón simbólico como gestores de convivencia escolar, como indica la figura 2.

Figura 2*Botón simbólico Equipo 3R*

Percepciones Acerca de las Causas y Problemas de Convivencia

Durante las entrevistas y talleres reflexivos, emergieron hallazgos concluyentes, los entrevistados reconocen que existen problemas que afectan la convivencia escolar. Se encontró que la violencia directa como causa principal, siendo recurrente su uso en los conflictos escolares. Como causas habituales afines a este tipo de violencia, se encuentran: riñas, agresiones verbales, apodos, bromas pesadas, zancadillas, ofensas personales y el irrespeto. Este último sucede a diario entre estudiantes y en ocasiones hacia docentes. Para los participantes, estas causas originan muchos problemas entre los actores educativos. Otro hallazgo representativo obedece a intolerancia observada en los estudiantes y que, según ellos mismo, constituye una causa común en los conflictos. De acuerdo con los entrevistados esto sucede a falta de autocontrol de las emociones y resulta dañino en las relaciones interpersonales. Por esta razón, los participantes coinciden en la necesidad de programas concretos sobre el manejo de las emociones, desde orientación psicológica.

También emergió la prueba fehaciente

de ciertas manifestaciones de violencia cultural sistemática contra el género femenino y contra estudiantes de grados inferiores. Este se verificó en las observaciones del recreo u otras actividades curriculares y extracurriculares. Algunos participantes mencionaron que existen formas de manifestación de violencia estructural, dado que el colegio carece de condiciones mínimas para el óptimo desarrollo de las prácticas pedagógicas, deportivas y culturales. Según expresa una madre de familia “Hace muchos años que el colegio no cuenta con equipo tecnológico y computadores, por eso los muchachos se desaniman y no participan” (Irina, 45 años). A esto se suma la preocupación por la ausencia recurrente de docentes que faltan a su jornada laboral. Aunque esta situación no aplica para todos, el testimonio es preocupante por las implicaciones de mantener estudiantes sin docentes durante los momentos y espacios escolares; pues ellos mismos manifiestan que cuando no hay docentes, aumentan los conflictos.

En diálogos abiertos durante los talleres reflexivos se conoció que los estudiantes perciben cierta violación de sus derechos, por parte de algunos profesores. Según, han vivido experiencias con profesores que han negado el derecho de hacer sus descargos ante situaciones conflictivas que consideran injustas y también al presentar actividades académicas con retraso y que, con base al sistema de evaluación institucional, tienen derecho a ponerse al día para aprobar las asignaturas; para muchos estudiantes, esto representa abuso de poder.

En los talleres se destacan dos actividades: la cartografía corporal y la cartografía espacial. En la primera, se conoció la manera como los

estudiantes experimentan distintas manifestaciones de violencia en su cuerpo. Por su parte, con la cartografía espacial se identificaron los lugares considerados peligrosos o donde frecuentemente se genera violencia. Entre los lugares más comunes, aparecen las aulas como focos principales de violencia. Seguido está el salón comedor donde se arrojan comida, se empujan y expresan frases como “tú eres un muerto de hambre”. De acuerdo

con esto, ofenden a quienes suplen sus necesidades alimentarias en el comedor. En los baños ocurren riñas, consumo de vaper y hasta relaciones sexuales. Por último, la cancha o escenario deportivo, donde los estudiantes mayores amedrantan a los menores y en especial a las mujeres.

La figura 3 muestra las principales manifestaciones de violencia detectadas.

Figura 3
Manifestaciones de la violencia

Tipo de violencia	Manifestación	Relatos de los participantes
❖ Violencia directa	<ul style="list-style-type: none"> Riñas Empujones Ofensas Apodos Agresiones verbales Saboteos Zancadillas 	<p>“Yo soy calmado, pero no le tengo miedo a esos de once y si me toca darme trompadas con ellos para defender el uso de la cancha, lo hago” (Ricky, 9° grado).</p> <p>“Nos amenazaron, que si declamos que estaban fumando vaper, entonces decídenos denunciar, porque si me quedó callada me vuelvo cómplice de ellos” (Yany, 9° grado)</p>
❖ Violencia cultural	<ul style="list-style-type: none"> De género Sexismo Racismo / Xenofobia Clasismo Estigmatización lingüística 	<p>“Los hombres nos dicen que el fútbol no es para mujeres y que la cancha es de ellos, pero les dije que yo levanto pesas y no me siento inferior a nadie” (Yany, 9° grado).</p> <p>“Hace muchos años que el colegio no cuenta con equipo tecnológico y computadores para las clases de informática, por eso los muchachos se desaniman y no participan en las clases” (Irina, madre de familia).</p>
❖ Violencia estructural	<ul style="list-style-type: none"> Capacitismo Brecha digital Diseño de infraestructura excluyente 	<p>“En mi grupo está un compañero en silla de ruedas y a veces tenemos que cargarlo porque no hay rampas” (Nico, 10° grado).</p>

Proyecto de Educación para la Paz Apoyado en el Método 3R

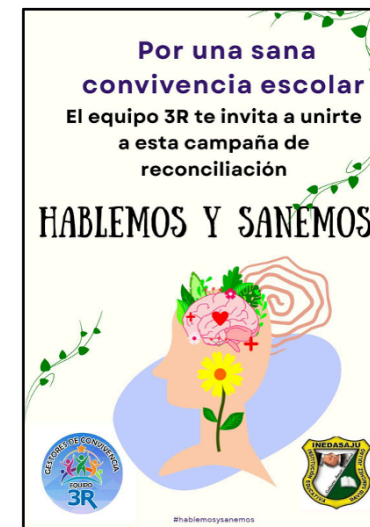
La formación en educación para la paz, contribuyó en la construcción de un marco conceptual. Dos conceptos notables del Equipo 3R (2025) fueron, violencia “Todas aquellas acciones que dañan a las demás personas y a nosotros mismos” y conflicto escolar “cuando existe una diferencia o un desacuerdo entre los actores educativos, afectando de forma negativa la convivencia escolar”. Esta definición de conflicto coincide con Galtung (2003), para él un conflicto

ocurre debido a la existencia de algún tipo de contradicciones entre las partes involucradas y que una de esas partes se niega a solucionarlo.

Se realizaron dramatizados ante la comunidad educativa, para mostrar la utilidad del método 3R (Reconstrucción, Reconciliación y Resolución) y promover la cultura de la paz y justicia restaurativa. Los estudiantes lideraron campañas de reconciliación, para restablecer relaciones interpersonales. En la campaña Hablemos y Sanemos, los integrantes del Equipo 3R actuaron como agentes mediadores para la reconciliación de

relaciones deterioradas por violencia escolar o por malos entendidos y falta de diálogo (figura 4). Como complemento estuvo la Urna de Reconciliación con mensajes anónimos para pedir disculpas o buscar alternativas de solución.

Figura 4
Estrategia de reconciliación



También se promovió la campaña “Provida y Espacios Libres de Vaper” generando consciencia sobre el consumo de vaper, pues este representa un problema de salud pública que afecta la convivencia escolar y vulnera los derechos de los no consumidores.

Influencia del Proyecto en la Gestión de la Convivencia Escolar

Los avances hacia una cultura de la paz se reflejaron en el interés de los estudiantes por transformar sus vidas para convivir en un entorno libre de violencia, reconociendo su corresponsabilidad en el problema y en la solución. La preocupación colectiva incentivó la búsqueda de alternativas que influyeron positivamente en el mejoramiento de las relaciones sociales. Las estrategias de reconciliación promovieron espacios

de participación comunitaria, involucrando a los actores educativos en la transformación de su contexto educativo y el mejoramiento de la convivencia escolar.

Se comprobó un cambio de actitud en los estudiantes del Equipo 3R, en lo comportamental y académico, lo que refleja el empoderamiento y alto grado de conciencia social para con su comunidad. Se alcanzó el propósito de involucrar a los actores educativos en la transformación de entorno, gestionando la convivencia escolar a partir de sus propias necesidades y oportunidades.

Discusión y Conclusión

Partiendo del objetivo propuesto, se puede afirmar que gestionar la convivencia escolar en un contexto caracterizado por el uso de la violencia, resulta difícil, pues los factores políticos, sociales y económicos, ejercen control territorial y familiar, que permean la forma como los individuos manejan sus relaciones interpersonales (Pérez et al., 2020). Por lo tanto, se hace necesario construir un pacto de convivencia con todos los actores educativos, ya que la violencia también se manifiesta cuando se niegan los derechos humanos esenciales, tales como la participación ciudadana (Galtung, 1990). Asimismo, se requieren escenarios de formación y sensibilización en educación para la paz y justicia restaurativa, que promuevan la igualdad, la inclusión y la transformación social mediante el ejercicio pedagógico (Freire, 2004) y la transversalidad disciplinar con temáticas como la inclusión y la convivencia escolar (Rivero, 2022).

Por otro lado, al contrastar los hallazgos con el marco teórico, se evidenció que existe el deseo

emancipatorio de los estudiantes para transformar su realidad social y vivir mejor, lo que finalmente aportaría en su formación integral. Freire (1970) señala que la pedagogía crítica promueve la cualidad del pensamiento crítico sobre su propia realidad, lo cual se relaciona con lo expresado por el equipo investigador “Sí el problema de la convivencia escolar es de todos, la solución también debe ser de todos, con todos y para todos” (Equipo 3R, 2025).

En síntesis, el estudio de la convivencia escolar, apoyado en talleres reflexivos como estrategia pedagógica para promover la educación para la paz, influyó en el empoderamiento y emancipación de los estudiantes, asumiendo posturas críticas ante las problemáticas que afligen el entorno escolar. Durante la intervención mantuvieron una actitud activa y asertiva ante las necesidades y posibilidades de mejorar su espacio social, proponiendo alternativas para una sana convivencia. Como resultado del empoderamiento, los estudiantes lideraron campañas de reconciliación para el restablecimiento de las relaciones interpersonales y la consolidación de vínculos sociales sólidos y duraderos; basados en el respeto, el diálogo y la justicia restaurativa.

Agradecimientos

A la Universidad de Investigación y Desarrollo - UDI y a su rector por su compromiso y apoyo para la investigación social y la formación de sus colaboradores. Su respaldo institucional fue fundamental para la culminación de este proceso.

Referencias

- Alvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. *México: Paidós Educador*. Obtenido de www.paidos.com
- Atencio, D., D'silva, F., & Palomares, H. (2016). La investigación social y el método investigación, acción y participativa (IAP). En D. Atencio, & M. Pérez, Metodología de investigación científica con una perspectiva perspectiva (págs. 53-84). Zulia, Venezuela: ASTRO DATA Editores: Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/318403539>
- Bedoya, S. (2023). La Escuela de Frankfurt: crítica y emancipación. . Bogotá, D.C: *Editorial:Universidad Libre*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10901/26101>
- Bonetto, M. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*(11), 71-83.
- Bourdieu, P. (1983). Campo de poder, campo intelectual. *En Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Creswell, J. (2009). Research Design Qualitative. Quantitative, and Mixed Methods Approaches. *University of Nebraska-Lincoln*.
- Fals, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*(38), 73-90. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol>
- Flores, A., & Herrera, I. (2021). Convivencia

escolar. Dimensión y evolución. *Revista Luciérnaga Comunicación*, 13(25), 70-86. doi:<https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>

Flores, A., & Herrera, I. (2021). Convivencia escolar. Dimensión y evolución. *Revista Luciérnaga Comunicación*, 13(25), 70-86. doi:<https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. En J. Galtung, En J. Galtung, *La violencia: cultural, estructural y directa* (págs. 147-168). Oslo.

Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. *Bilbao: Bakeaz*. Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Oslo: Centro de Investigación por la Paz. *Fundación Gernika Gogoratuz y Working Papers Munduan*. Obtenido de <http://www.gernikagogoratuz.org>

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Oslo: Centro de Investigación por la Paz. *Fundación Gernika Gogoratuz y Working Papers Munduan*. Obtenido de <http://www.gernikagogoratuz.org>

García, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales*.

Un enfoque basado en proyectos. México: Editorial El Manual Moderno.

Gómez, M., & Agramonte, R. (2022). La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista espacios*, 43(O6), 1-17. DOI: 10.48082/espacios-a22v43n06p01

Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: McGRAW-HILL.

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición ed.). México: McGraw-Hill. Obtenido de https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_rober

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 32. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

MEN. (2013). Guía No. 49: Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar. Bogotá, D.C.: Amado Impresores S.A.S. doi:ISBN: 978-958-99482-5-5

MEN. (2024). Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar - SIUCE. Bogotá, D.C: Informe semestral SIUCE. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/404764:Sistema-de-Informacion-Unificado->

Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. En G. Musitu, J. Herrero, L.

Cantera, & M. Montenegro, Introducción a la psicología comunitaria (1° ed., pág. 202). Barcelona.España: UOC.

Moscoso, L., & Díaz, L. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. doi:<https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>

Pérez, C., Cuastumal, R., Obando, L., & Hernández, E. (2020). Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas en Pasto (Colombia). *Territorios*, 43, 1-22. doi:<https://www.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7356>

Rivero, E. (2022). Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela: sistematización de una experiencia de investigación acción participativa con docentes. *Estudios de la Paz y el Conflicto. Revista Latinoamericana*, 3(5), 87-104. Obtenido de <https://doi.org/10.5377/rlpc.v3i5.12649>

Rodríguez-Figueroa, H. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 57(20). Obtenido de [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)

Zacarías, X., Uribe, I., & Gómez, R. (2018). Talleres reflexivos con mujeres: una estrategia participativa de investigación y diálogo en contextos comunitarios. *Verano*, XXIV(47), 115-134. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6501000>

Estrategia Didáctica Fortalecedora del Valor de la Responsabilidad de los Estudiantes en Actividades Académicas

Didactic Strategy to Strengthen the Value of Student Responsibility in Academic Activities

Ana Maura Casillas Ortiz¹, Martha Leticia Barba Morales²

¹Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes, México, Email: anamaura07@gmail.com

²Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes, México, Email: mleticiabarbam@ucuahtemoc.edu.mx

Resumen

La responsabilidad es un valor que implica la asunción de un compromiso de forma consciente y reflexiva en el que el sujeto demanda su cabal cumplimiento, así como las consecuencias derivadas de éste. En la actualidad se observa de manera generalizada una endeble práctica del valor de la responsabilidad académica en los estudiantes.

Derivado de lo anterior el objetivo general de la presente investigación es determinar cómo se fortalece el valor de la responsabilidad de los estudiantes de primer grado en sus actividades académicas de la Educación Técnico Vocacional #105 "Jesús Terán Peredo" en Aguascalientes, México, implementando un taller de fábula y película como estrategia didáctica generado del diagnóstico de la investigación.

La investigación es cualitativa, de diseño Investigación Acción Participativa (IAP), descriptiva y con análisis de contenido, en la que se aplicó observación, entrevista semiestructurada y grupo focal, se desarrolló con 20 participantes, docente del grupo y cuatro grupos focales

integrados por cinco elementos, de la ETV #105 "Jesús Terán Peredo" y se hizo uso del software Atlas.ti para analizar los datos.

A través del taller de fábulas y película, se obtiene, reflexión crítica y sensibilización al dimensionar el impacto de practicar el valor de la responsabilidad académica.

Se concluye que la investigación abre la oportunidad para futuras investigaciones como un referente en la aplicación de estrategia didáctica que promueva en el estudiante educar su voluntad en la búsqueda de la práctica del valor de la responsabilidad en sus actividades académicas.

Palabras clave: valor de la responsabilidad, actividad académica, cumplimiento, compromiso y reflexión crítica

Abstract

Responsibility is a value that implies the assumption of a commitment in a conscious and reflective way in which the subject demands its full compliance as well as the consequences derived from it. Currently, it is

observed in a general way a flimsy practice of the value of academic responsibility in the students.

Derived from the above, the general objective of the present research is to determine how the value of first grade student responsibility is strengthened in their academic activities of Technical and Vocational Education #105 "Jesús Terán Peredo" in Aguascalientes, Mexico, implementing a workshop of fable and film as a didactic strategy generated from the diagnosis of the research.

The research is qualitative, of design Participatory Action Research (PAR), descriptive and content analysis, in which were applied observation, a semi-structured interview and focus group, which is developed with 20 participants, teacher of the group and four focus groups integrated in five elements of ETV #105 "Jesús Terán Peredo" and Atlas.ti software was used to analyze the data.

Through the fables and film workshop, critical reflection and awareness was obtained by sizing the impact of practicing the value of academic responsibility. It is concluded that the research opens the opportunity for future research as a reference in the application of a didactic strategy that promotes the student to educate their will in the search for the practice of the value of responsibility in their academic activities

Palabras clave: value of responsibility, academic activity, compliance, commitment and critical reflection.

Introducción

El valor de la responsabilidad es un atributo que refleja en el sujeto un grado de conocimiento frente a un deber consigo

mismo, así como con los demás. El sujeto actúa y es responsable, en el momento en que hace frente a los compromisos adquiridos y asume las consecuencias tanto positivas como negativas de sus acciones (Covarrubias, Cuevas & Reza,2020).

En relación con lo anteriormente mencionado Limo e Idrogo (2021), indican que la responsabilidad alude al conocimiento que el sujeto tiene en función a los efectos de las acciones que éste hace o no hace en relación con sí mismo, así como frente a sus semejantes.

Por lo tanto, el valor de la responsabilidad está enmarcado en un nivel psicosocial, en el cual se muestran emociones y sentimientos vinculados al hacer frente a los efectos de llevar a cabo una acción, decisión u obligación (Mayancela, 2020).

De tal forma que la responsabilidad es contraer un compromiso y dar cabal cumplimiento de éste, en diferentes escenarios como lo es en la sociedad, con grupos y con la familia. La responsabilidad busca la observancia de comportamientos enmarcados en la eficiencia, calidad, consciencia y tiesura en las encomiendas (Brizuela, González, González y Sánchez,2021).

Esporello, que amalgamando lo mencionado con antelación, el valor de la responsabilidad es piedra angular y debe ser privilegiado, como una práctica diaria por los estudiantes en su actividad académica, como un factor determinante en el logro de objetivos de manera satisfactoria.

Sin embargo, se detecta una ausencia en la práctica de valores, lo que causa un deterioro del sentido humano en el ámbito social. La responsabilidad es el valor que se practica con menor frecuencia, en el contexto social y educativo (Pionce, 2023).

Desde esta perspectiva la institución educativa y el espacio áulico demandan integridad, responsabilidad y acatamiento de normas, entre otros valores; sin embargo, los sujetos protagonistas manifiestan con mayor frecuencia conductas de deshonestidad, incumplimiento e indisciplina. Con el transcurso del tiempo, los contextos académicos del aula han experimentado un proceso de creciente dificultad (Vasquez, Cristobal, Del Águila, Díaz y Espinoza, 2020).

En este sentido se observa y vivencia en los salones de clase una endeble práctica del valor de la responsabilidad por parte de los estudiantes, ya que es muy común sus acciones en el confort, menor esfuerzo y falta de consciencia de las consecuencias de no encarar compromisos y obligaciones (Narváz y Obando, 2020).

De manera muy puntual en la escuela, muestran intermitente entrega de tareas, actividades de clase y atención a su docente durante la explicación y presentación de los contenidos.

Por lo que, enmarcado con lo descrito previamente, es apremiante por parte del docente como parte medular del proceso de enseñanza aprendizaje, darse a la tarea de proponer una estrategia didáctica que promueva cambios de actitud en los estudiantes.

En función a lo mencionado, existen estudios que guardan inherencia, tal como indica Pegalajar (2020), quien afirma que la Educación Superior demanda la práctica de nuevas responsabilidades que debe de asumir el estudiante frente al proceso de enseñanza – aprendizaje, como el desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y autorregulado, que le permitan el trabajo flexible y con ello fomentar la participación.

Dentro del mismo orden de ideas, señala Caisachana (2024), el desarrollo de estrategias educativas direccionadas a mejorar el rendimiento académico por medio de la promoción del valor de la responsabilidad de los estudiantes, ya que existe un vínculo entre la responsabilidad de los estudiantes y las asignaturas cursadas, la responsabilidad conlleva autodisciplina y compromiso en la ejecución de encomiendas académicas.

En este sentido, Montero (2021), presenta la estrategia didáctica a través de talleres de teatro con el propósito de fortalecer el valor de la responsabilidad en niños de cuarto de primaria, al fomentar una consciencia reflexiva en los alumnos en función de sus comportamientos y dictaminar si es que están actuando de manera responsable o no lo están ejerciendo.

De igual manera indica Nizama (2024), el uso de estrategia didáctica a través del desarrollo de la formación de biohuertos para niños de cuatro años con el objetivo de estimular la responsabilidad a través de la sensibilización del entorno que los rodea y una reflexión del resultado de sus actos.

Con relación al uso de estrategias didácticas en la promoción del valor de la responsabilidad indica Baque (2022), el uso de estrategia que fomenta el valor de la responsabilidad en los alumnos de noveno año de educación básica de la Unidad Educativa de Jipijapa.

De igual manera, la lectura de fábulas se concibe como una estrategia pedagógica pertinente. En este marco, se formula como objetivo analizar su implementación como recurso didáctico para el fortalecimiento de la enseñanza y la internalización de valores (Vasquez et. al, 2020).

En continuidad con el análisis anterior, se plantea a través de la presente investigación dar respuesta a la siguiente interrogante ¿cómo la implementación de un taller de fábula y película como estrategia didáctica fortalece el valor de la responsabilidad de los estudiantes de primer grado en sus actividades académicas de la ETV #105 “Jesús Terán Peredo”?

Espor ello, que se propone el desarrollo de un taller de fábula y película como estrategia didáctica que fortalezca el valor de la responsabilidad de los estudiantes en sus actividades académicas.

Se puede indicar que el valor de la responsabilidad es medular en una sociedad para que el sujeto interactúe de manera armónica en los diversos ámbitos en los que se desenvuelve, al encarar obligaciones en la toma de decisiones de forma libre y consciente, que sea reflexivo y sensato en la asunción de compromisos y obligaciones académicas.

Debido a lo descrito anteriormente cabe señalar la importancia de la definición del concepto de fábula, para lo cual indican Mendoza y Samada (2025), es una concisa composición literaria, en donde su estructura descansa en verso o prosa, la cual hace uso de personajes imaginarios, los cuales buscan fomentar una instrucción moral.

El principal atributo de la fábula es que a través de ella se muestran diversos escenarios de la vida real de una forma sencilla, por lo que, a los receptores del mensaje, los sensibiliza sobre su comportamiento y sus efectos (Vásquez, Cristóbal, Del Águila, Diaz & Espinoza, 2020).

De manera paralela a lo previamente mencionado, se puede señalar como indica Abad (2023), que la fábula instruye valores emocionales y sociales por medio de los personajes y entornos

favorece que los niños indaguen sus emociones en contextos que garanticen su seguridad.

El niño al relacionarse con la moraleja, le permite realizar un análisis crítico en relación a escenarios que pudiera enfrentar en su actividad diaria, lo que puede impulsar el entendimiento de diversas situaciones y ello le permita dar solución a obstáculos que tenga que encarar en su etapa de desarrollo.

Por lo que la fábula es un medio flexible que puede alinearse con la dramatización, actividades recreativas y la narración oral, lo que beneficia el aprendizaje y el apropiamiento de valores primordiales como la responsabilidad (García y Mendoza, 2022). Lo que permite construir y motivar al estudiante a una mejora en comportamiento y ello impacta en el ámbito axiológico.

Dentro del marco de análisis, el cine es arte, debido a que describe una semblanza imaginaria desarrollada por un escritor quien es el que dirige el filme con el firme objetivo de brindar diversión. Se considera que el cine es arte también, debido a que transmite contenido de forma visual, en el cual se construye una secuencia de eventos (Martínez, 2023).

Asimismo, indica Suárez (2021), que el cine es el instrumento que apoya a fomentar valores que permitan enaltecer la conducta del sujeto, siendo el punto angular para el avance en la educación en valores, el cine es considerado como una estrategia didáctica para el desarrollo de una educación en valores con un sentido ético – crítico.

De tal forma que el cine es un medio que favorece para promover en la sociedad la cavilación en relación con cualquier tópico, el cine ilustra esbozando una forma de ser y en el ámbito educativo, el cine viene a ser un instrumento

didáctico que favorece en el estudiante un análisis reflexivo de la realidad (Nieto y Cabezas, 2024).

Alienado a lo anterior se puede reafirmar según Eslava (2020), que el cine es sabiduría, instrucción, incorporación y pluralidad. El séptimo arte, es un instrumento que favorece y promueve la inventiva del estudiante, esbozando su propia realidad, trasladándola a representaciones en movimiento, y con ello el alumno pueda tener un mayor conocimiento de sí mismo y esté motivado (Rubio, 2024).

La película se caracteriza, por describir diversa cantidad de historias en las que se involucran un crisol de valores a través del uso del medio audiovisual (Estrada, Cruz y Robles, 2023). Dentro del ámbito educativo el cine juega un papel de carácter axiológico, es considerado como un instrumento pedagógico que promueve el análisis y crea discusión con tópicos involucrados con valores.

Al visualizar películas, los estudiantes pueden vincularse con los personajes y los entornos que se muestran en el filme, ya que se emite contenido, conceptos y emociones que persuaden a los estudiantes en la forma en que conciben su realidad y la forma en su toma de decisiones.

Vinculado a lo anterior, indica Bohórquez (2020), en el contexto educativo, el séptimo arte, favorece en el estudiante para realizar un análisis crítico de todo lo que lo rodea, construir sus propios juicios, así como también a negarlos, teniendo como referente la experiencia propia impactando en su aprendizaje, lo que puede gestar el dar probables soluciones a su propia realidad.

En la presente investigación se hace uso de la postura de la teoría del conductismo, en la búsqueda de la modificación de comportamientos

a través de estímulos, es decir, en el ámbito educativo, el aprendizaje es una modificación en el comportamiento influenciado por los fenómenos del entorno y el aprendizaje, es la consecuencia de la relación entre estímulos y respuestas.

Asimismo indican Reátegui, Yahuana, Soplin, Vizcarra y Barba (2022), el conductismo es un modelo estructurado en donde la conducta es descrita a través de la observación en función de la interacción con distintos agentes y entornos con los que confluye, en donde estas conductas pueden ser medibles mediante la observación y analizar el vínculo entre el estímulo y la respuesta.

A lo que se puede mencionar bajo la misma dirección lo que indica Fragoso (2023), la corriente del conductismo puede ser un medio para la enseñanza de competencias concretas, debido a que la repetición y el refuerzo son instrumentos eficaces para un aprendizaje a largo plazo.

El modelo del conductismo indica que los comportamientos están condicionados por el entorno en el cual se desenvuelve el sujeto, en donde acepciones como espíritu, mente y construcción de la realidad quedan exentas dentro del estudio del conductismo por ser indeterminado y no estar a la capacidad de observación (Luna, Ayala y Rosas, 2021).

Desde la óptica psicológica, el conductismo es el estudio del comportamiento observable, es decir, el análisis de la respuesta de un ser frente a específicos estímulos, esta corriente postula que toda conducta se aprende por medio del condicionamiento del cerebro y se puede dar un cambio a través de la repetición de estímulos y respuestas (García y La Cruz, 2023).

Dentro del ámbito educativo, el conductismo

se evidencia cuando el aprendizaje es adquirido por parte del estudiante, en el momento que hace una transformación en su compartimiento después de haber sido expuesto a un estímulo dentro del entorno del avance académico (Cabrera 2021).

De tal forma, el presente proyecto investigativo tiene como objetivo general determinar cómo se fortalece el valor de la responsabilidad de los estudiantes de primer grado en sus actividades académicas de la ETV #105 “Jesús Terán Peredo”, con el desarrollo de un taller de fábula y película como estrategia didáctica, generado del diagnóstico de la investigación.

Método

El diseño del método se desarrolló a través de Investigación Acción Participativa y el alcance del estudio es descriptivo.

La población está integrada por elementos del plantel de la ETV #105 “Jesús Terán Peredo” en Aguascalientes, México, de manera muy puntual la muestra está conformada por 20 estudiantes de primer grado, elegidos mediante la técnica por conveniencia, que se observan con actitudes de apatía, desinterés, falta de compromiso y asunción de consecuencias en sus actividades académicas, debido a la ausencia de práctica del valor de la responsabilidad, así como un docente de primer grado del plantel.

La validez del instrumento fue realizada por tres expertos y la confiabilidad se ejecutó a través de la triangulación de la investigación, al contrastar la información obtenida con el análisis referencial, y posteriormente con la observación, lo cual permitió integrar y corroborar los datos provenientes de las distintas fuentes, logrando así

precisar y describir de manera objetiva cada uno de los hallazgos.

Los instrumentos, válidos y confiables, utilizados para la recolección de datos en la presente investigación fueron: entrevista, taller práctico con los estudiantes en el análisis de fábulas y películas, observación, grupos de discusión y revisión de documentos.

Se desarrolló un taller de fábula y película como estrategia didáctica por un mes, ya que ambos recursos se caracterizan por fomentar aspectos de carácter axiológico y la reflexión del sujeto en sus acciones.

Las actividades realizadas fueron: recuperación de conocimientos previos sobre el concepto del valor de la responsabilidad, análisis de fábulas, cuadros comparativos, exposiciones, adaptación de fábulas a obras de teatro, visualización de película, análisis y socialización de la película a través de cuadro comparativo.

Con los datos que se obtuvieron se realizó el análisis de contenido, el cual según Ruiz (2021), obedece a una integración de técnicas bajo instrucciones organizadas de naturaleza descriptiva en relación a contenidos de mensajes que tienen como propósito la búsqueda y construcción de la interpretación de los mismos.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), la codificación de los datos tiene dos planos, en primer lugar se identificaron las unidades de significado, se categorizaron y se les asignaron códigos a las categorías, para ir entendiendo significados potenciales y en el segundo plano se compararon las categorías entre sí, para después unirlos por tema y así poder vincularlas.

Enseguida se hizo uso del software Atlas.ti

asistencia, puntualidad, etc.” (Docente).

En relación a las actividades escolares, los estudiantes actualmente observan falta de práctica del valor de la responsabilidad, ya que no asumen compromisos académicos, tal como lo indica el siguiente comentario: “porque lamentablemente en la actualidad dicho valor comienza en casa y ahí no se práctica” (Docente), falta de cumplimiento como se indica, “materiales, trabajos, tareas, proyectos, asistencia” (Docente).

Dentro del marco de análisis los factores que influyen para que los estudiantes no cumplan con sus responsabilidades escolares de manera particular, es la falta de toma de decisiones de manera consciente y reflexiva, tal como se indica, “primero el desconocimiento de dicho valor, falta de práctica en casa y por consecuencia en la escuela” (Docente).

En función a lo previamente señalado, existe una fuerte tendencia por parte de los estudiantes a estar localizados en una zona de confort, lo cual es vertido en los siguientes comentarios: “sólo a veces me distraigo y no pongo atención” (Estudiante 10), “porque no puse atención, porque soy perezoso, porque veo el celular” (Estudiante 4).

Donde los grupos focales mencionan a la pereza como el principal factor para el cumplimiento de responsabilidades en la escuela, siendo indicado en los siguientes comentarios, “la pereza” (Grupo focal 1,2,3) y “faltar a la escuela, faltar con tareas por flojera” (Grupo focal 4).

Debido a lo descrito con antelación, se propone implementar un taller de fábula y película como estrategia didáctica que fortalezca el valor de la responsabilidad de los estudiantes de primer grado en sus actividades académicas de la ETV

#105 “Jesús Terán Peredo”.

Dentro del marco de análisis la estrategia didáctica es el conjunto de actividades que el facilitador diseña de forma metódica, con una intención específica para que el estudiante logre desarrollar una habilidad, actitud y conocimiento, lo cual es expresado de manera paralela tal como se indica en el siguiente comentario: “formas de transmitir un conocimiento” (Docente).

Es apremiante mencionar que los factores a contemplar para determinar la estrategia que se va a utilizar con los estudiantes, cuando el aprendizaje esperado se vincula con la práctica de valores y el juicio crítico en su actuar, las características del grupo, el propósito que se busca alcanzar, indicando de manera puntual: “sus experiencias personales en su entorno” (Docente).

Cabe señalar, el considerar el criterio de los estudiantes, como un referente para entender hasta dónde el alumno dimensiona en relación a su edad y desarrollo, de qué forma puede hacerse consciente de sus acciones y obligaciones, se puede señalar, a través del siguiente comentario: “cumplir con las obligaciones que te corresponden en el hogar como en la escuela” (Estudiante 12).

Es importante señalar que los estudiantes enfatizan que es importante, que sean guiados para la práctica del valor de la responsabilidad, lo que puede ser verificado en los comentarios, “enseñar qué es la responsabilidad y decirle cómo lo hacen” (Estudiante 12).

Mientras que los grupos focales indican cumpliendo con obligaciones tal como lo describen los siguientes comentarios: “cumplir con trabajos y tareas” (Grupo focal 1), “cumpliendo con responsabilidades, acciones y obligaciones”

(Grupo focal 2), “enseñando valores desde casa y poniendo obligaciones” (Grupo focal 3).

Una vez realizado el diagnóstico se desarrolló un taller de fábula y cine como estrategia didáctica que fortalezca el valor de la responsabilidad de los estudiantes de primer grado en sus actividades académicas de la ETV #105 “Jesús Terán Peredo”, en donde se estructuraron un conjunto de actividades enmarcadas en la fábula y la película durante un lapso de tiempo de un mes.

Se puede mencionar que las acciones realizadas estuvieron orientadas en: recuperación de conocimientos previos sobre el concepto del

valor de la responsabilidad, análisis de fábulas, cuadros comparativos, exposiciones, adaptación de fábulas a obras de teatro, visualización de película, análisis y socialización de la película a través de cuadro comparativo.

Tras completarse la ejecución de las actividades, derivadas de la aplicación del taller de fábula y película como estrategia didáctica que fortalezca el valor de la responsabilidad de los estudiantes de primer grado en sus actividades académicas de la ETV #105 “Jesús Terán Peredo”, se describen los resultados de la entrevista semiestructurada a los estudiantes y grupos focales.

Tabla 1

Respuestas de los 20 estudiantes y 4 grupos focales

	De qué manera el uso de la fábula en el taller fortaleció el valor de la responsabilidad en sus wac-tividades académicas	De qué manera el uso de la película en el taller fortaleció el valor de la responsabilidad en sus activ-idades académicas		De qué manera el uso de la fábula en el taller fortaleció el valor de la responsabilidad en sus activi-dades académicas	De qué manera el uso de la película en el taller fortaleció el valor de la responsabilidad en sus activi-dades académicas
Estudiante 1	“ser responsable”	“me motivo para ser más responsable”	Grupo focal 1	“ser más responsable”	“cumplir sueños”
Estudiante 2	“reflexionar para ser más responsable”	“porque los niños eran responsables con sus cosas y yo supe que tenía que serlo”	Grupo focal 2	“por la enseñanza que nos deja al final”	“esfuerzo por lograr sueños”
Estudiante 3	“practicar la responsabilidad”	“luchar por mis metas”	Grupo focal 3	“practicar la responsabilidad”	“la película al igual que las fábulas nos dejan una enseñanza”
Estudiante 4	“siendo más responsable trayendo lo que se me indica”	“no rendirme en mis sueños”	Grupo focal 4	“el mensaje positivo que transmite”	“a cumplir sueños pase lo que pase”
Estudiante 5	“para ser más responsable”	“cumpliendo su sueño y ser responsable”			
Estudiante 6	“cumplir con mis responsabilidades”	“de manera responsable de tus actos”			
Estudiante 7	“porque me hizo a ser más responsable”	“motivarme”			
Estudiante 8	“cumplir con mis tareas”	“esforzarme para lograr lo que quiero”			
Estudiante 9	“hacer caso a la maestra”	“me ayuda a nunca rendirme y seguir con mis estudios y mi carrera”			

	De qué manera el uso de la fábula en el taller fortaleció el valor de la responsabilidad en sus wac-tividades académicas	De qué manera el uso de la película en el taller fortaleció el valor de la responsabilidad en sus activi-dades académicas	De qué manera el uso de la fábula en el taller fortaleció el valor de la responsabilidad en sus activi-dades académicas	De qué manera el uso de la película en el taller fortaleció el valor de la responsabilidad en sus activi-dades académicas
Estudiante 10	“ser más responsable”	“trabajar en mis sueños”		
Estudiante 11	“hacer mis tareas”	“que las películas de- jan una enseñanza”		
Estudiante 12	“de manera que te enseña moralejas responsables”	“de manera que te deja una enseñanza”		
Estudiante 13	“te da una enseñanza importante en tu vida y la utilizaras muy pronto”	“trabajar duro y cumplir tus metas”		
Estudiante 14	“para disfrutar tengo que trabajar y no tengo que echarles la culpa a otros”	“ser responsables con mis metas”		
Estudiante 15	“la obra nos sirvió de mucho porque aprendimos a valorar y respetar los compañeros”	“de que la niña de India que estudiaba mucho y quería lograr sus sueños”		
Estudiante 16	“practicar la responsabilidad”	“porque los muchachos estaban buscando salir adelante para un día ser profesionales”		
Estudiante 17	“cumplir con mis obligaciones”	“echarle ganas en lo que hago”		
Estudiante 18	“por la moraleja que se dice al final de la obra”	“porque enseñó a no rendirnos y lograr nuestros sueños”		
Estudiante 19	“cumplir con las tareas de la escuela”	“nunca rendirme”		
Estudiante 20	“para ser más responsable”	“trabajar en mi futuro”		

Nota. Información construida por la autora de la investigación.

Alineado a lo descrito con antelación los estudiantes describen positivamente que la fábula pudo favorecer su aprendizaje, así como también ser más responsables, una enseñanza de vida, las obras promovieron valorar y respetar a los compañeros.

Siendo lo anteriormente descrito, verificado en los siguientes comentarios: “siendo

más responsable trayendo lo que se me indica” (Estudiante 4), “para ser más responsable” (Estudiante 5), “porque me hizo a ser más responsable” (Estudiante 7), “de manera que te enseña moralejas responsables” (Estudiante 12), “por la moraleja que se dice al final de la obra” (Estudiante 18).

Continuando con el mismo orden de ideas los grupos focales consideran que la fábula promovió su aprendizaje para ser más responsable, siendo vertido en los siguientes comentarios: “ser más responsable” (Grupo focal 1) y “por la enseñanza que nos deja al final” (Grupo focal 2).

Siguiendo con el análisis, los estudiantes de manera general describen que la película promovió su aprendizaje ya que ésta motiva al logro de sueños y metas, así como también gestiona enseñanzas de vida y a ser más responsable, lo cual puede ser verificado en los siguientes comentarios: “cumpliendo su sueño y ser responsable” (Estudiante 5), “me ayuda a nunca rendirme y seguir con mis estudios y mi carrera” (Estudiante 9), “trabajar duro y cumplir tus metas” (Estudiante 13).

Asimismo, indican: “de que la niña de India que estudiaba mucho y quería lograr sus sueños” (Estudiante 15), “porque los muchachos estaban buscando salir adelante para un día ser profesionales” (Estudiante 16), “porque enseñó a no rendirnos y lograr nuestros sueños” (Estudiante 18), “que las películas dejan una enseñanza” (Estudiante 11), “de manera que te deja una enseñanza” (Estudiante 12).

En relación a los grupos focales estos indican que la película estimuló su aprendizaje, ya que ésta promueve enseñanzas y motivan a continuar en el logro de metas, tal como lo indican los siguientes comentarios: “la película al igual que las fábulas nos dejan una enseñanza” (Grupo focal 3) y “a cumplir sueños pase lo que pase” (Grupo focal 4).

Sin embargo, indican una falta de concreción en el cumplimiento de compromisos por una serie de factores que los distraen, primordialmente la pereza y la falta de atención a su docente, como

lo señalan los siguientes comentarios: “porque soy perezosa” (Estudiante 14), “porque no puse atención, porque soy perezoso, porque veo el celular” (Estudiante 4).

De tal forma que el desarrollo de un taller de fábula y película como estrategia didáctica fortaleció el valor de la responsabilidad de los estudiantes de primer grado en sus actividades académicas de la ETV #105 “Jesús Terán Peredo”.

Desde esta perspectiva, el valor de la responsabilidad puede ser vivenciado mediante la fábula con enfoque en la moraleja y la película a través de su enseñanza, ambos favorecen que el estudiante lo relacione con su realidad, lo sensibilicen y lo hagan consciente de la libertad para tomar de decisiones, asunción de compromisos y consecuencias de su cumplimiento o ausencia.

Discusión y Conclusión

En relación con los resultados, cómo la implementación de un taller de fábula y película como estrategia didáctica fortalece el valor de la responsabilidad de los estudiantes de primer grado en sus actividades académicas de la ETV #105 “Jesús Terán Peredo”.

En este sentido se puede indicar que la realización y el desarrollo de un taller de fábula y película enmarcado en el valor de la responsabilidad, “la fábula transmitió enseñanzas de vida para desarrollar la responsabilidad, y la película fortaleció la conciencia sobre los actos y el logro de metas a través de su enseñanza” (Estudiantes).

En este marco de análisis, la lectura de fábulas se concibe su implementación como recurso didáctico para el fortalecimiento de la enseñanza y

la internalización de valores (Vasquéz, Cristobal, Del Águila, Díaz y Espinoza, 2020).

De tal forma que “la responsabilidad se encuentra enmarcada en el cumplimiento de obligaciones, y este debe ser practicado cumpliendo con las actividades académicas solicitadas como son de manera general, tareas y trabajos” (Estudiantes).

Alineado a lo descrito, está relacionado tal como lo indica Pegalajar (2020), en Educación Superior, se demanda la práctica de nuevas responsabilidades que debe de asumir el estudiante frente al proceso de enseñanza – aprendizaje a través del desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo y autorregulado en escenarios que le permitan el trabajo flexible y con ello fomentar la participación activa.

En el mismo orden de ideas, el determinar cómo se fortalece el valor de la responsabilidad de los estudiantes de primer grado en sus actividades académicas de la ETV #105 “Jesús Terán Peredo”, se desarrolló el taller de fábula y película como estrategia didáctica generado del diagnóstico de la investigación.

En función de los anterior se realizaron una serie de actividades de manera integral enmarcadas en el valor de la responsabilidad, con el propósito de fortalecer el valor de la responsabilidad de los estudiantes en sus actividades académicas.

En relación a los resultados, “la estrategia didáctica, es el medio para transmitir un conocimiento” (Docente), alienado a lo que indica Montero (2021), al implementar talleres de teatro como estrategia didáctica, se busca fortalecer el valor de la responsabilidad en niños de cuarto de primaria, fomentando una conciencia reflexiva

sobre sus comportamientos y reconozcan si actúan de manera responsable.

Desde esta perspectiva, “la responsabilidad implica asumir compromisos, tanto la fábula como la película promueven enseñanzas” (Estudiantes), alienado a lo anterior, la responsabilidad implica comportamientos basados en eficiencia, calidad, consciencia y rigor en las tareas, así como en el autoanálisis, con el objetivo de generar compromiso del individuo hacia las encomiendas recibidas (Brizuela, González, González y Sánchez, 2021).

Cabe señalar que la docente indica “no hacer uso de la fábula como estrategia didáctica”, mientras que los estudiantes de manera general señalan que “la fábula les permite reflexionar, promueve primordialmente una enseñanza para ser más responsable”.

Por lo que, en relación a lo anteriormente mencionado, la fábula es un medio flexible que puede alinearse con la dramatización, actividades recreativas y la narración oral, lo que beneficia el aprendizaje y el apropiamiento de valores primordiales como la responsabilidad (García y Mendoza, 2022).

Dentro del mismo orden de ideas, la docente indica en los resultados “el hacer uso de la película como estrategia didáctica ya que sus estudiantes son visuales y esto favorece a una mayor reflexión”, aunado a ello, los resultados de los estudiantes indican que “la película promueve en ellos aprendizajes y enseñanzas”.

Paralelamente a ello, el cine es un medio que favorece para promover en la sociedad la cavilación en relación con cualquier tópico, por tal razón en el ámbito educativo, el cine viene a ser un instrumento didáctico que favorece en el

estudiante un análisis reflexivo de la realidad (Nieto y Cabezas, 2024).

Derivado de lo anterior, el desarrollo de taller de fábula y película como estrategia didáctica fortaleció el valor de la responsabilidad de los estudiantes de primer grado en sus actividades académicas de la ETV #105 “Jesús Terán Peredo”.

Lo descrito con antelación obedece a que los resultados indicaron que, “las fábulas promovieron enseñanzas de vida y permitieron que el sujeto sea más consciente y reflexivo de su realidad sobre el valor de la responsabilidad” (Estudiantes).

Lo cual se encuentra alineado como indican Vásquez, Cristóbal, Del Águila, Díaz y Espinoza (2020), el principal atributo de la fábula es que a través de ella se muestran diversos escenarios de la vida real de una forma sencilla, por lo que, a los receptores del mensaje, los sensibiliza sobre su comportamiento y sus efectos.

Dentro del mismo orden de ideas, se puede señalar que, “la película promocionó el ser responsable en las acciones que se realizan, asumiendo obligaciones que se deben de cumplir, logro de metas” (Estudiantes).

Por lo tanto, el cine puede ser utilizado como estrategia didáctica en la práctica de la responsabilidad, es el instrumento que apoya a fomentar valores que permitan enaltecer la conducta del sujeto, se caracteriza por atraer la atención de estudiantes, descansa en una serie de principios, es punto angular para el avance en la educación en valores (Suárez, 2021).

Conclusión

Mediante la presente investigación se realizó un taller de fábula y película

como estrategia didáctica, en donde se diseñaron una serie de actividades que de forma holística se trabajó y vivenció la práctica del valor de la responsabilidad con el propósito de impactar en las actividades académicas de los estudiantes.

Cabe señalar que el taller fortaleció en los estudiantes conocimiento puntual sobre las implicaciones del valor de la responsabilidad, ya que algunos alumnos llegaron a indicar no tener claro el concepto.

Es importante indicar que a través de las tareas que fueron asignadas y que debían ser cumplidas en tiempo y forma de manera individual y colaborativa, se vivenció el valor de la responsabilidad en las actividades escolares.

Cabe resaltar que en algunas ocasiones no hubo total cumplimiento, sin embargo, se puede concretar que el taller fue significativo y relevante porque generó una consciencia, sensibilización y reflexión colectiva en los 20 estudiantes participantes de la investigación, ya que los estudiantes indicaron lo apremiante de privilegiar en su práctica escolar, el valor de la responsabilidad.

Sin embargo, ellos mismos indicaron que les es muy complicado vivenciarlo como un hábito cotidiano en sus actividades escolares debido principalmente a que tienen pereza dar cumplimiento a tareas y proyectos, así como también la fuerte atracción por estar usando el celular en casa y en el salón no se concentran a poner atención por estar platicando.

Se puede señalar que la investigación muestra como fortaleza que fue desarrollada a través de investigación acción participativa, lo cual permitió al investigador valorar y observar directamente una

situación problemática muy concreta que un grupo de estudiantes están vivenciando.

En este contexto se buscó dar solución a través del taller de fábula y película, proponiendo y ajustando actividades que favorecieron a los participantes en la promoción de la reflexión y consciencia de la práctica del valor de la responsabilidad en las actividades académicas.

Por lo que los resultados arrojados fueron analizados y discutidos a través de la triangulación, por la investigadora con la información que fue compartida por los participantes, estudios empíricos y la observación, lo que lleva a considerar que la investigación celebró un análisis consistente, confiable y riguroso.

Como oportunidad se puede señalar que el estudio orienta nuevas líneas de investigación como son la falta de voluntad de los estudiantes en la práctica del valor de la responsabilidad debido a factores como son primordialmente la pereza, el celular como principal distractor y la falta de atención a la docente.

Por lo que se propone educar la voluntad del individuo en la práctica del valor de la responsabilidad en las actividades académicas, haciendo partícipes a los padres de familia, como primeros responsables de la conducción y educación.

La investigación refleja como debilidad, el hecho que debido a la organización interna de la institución obedeciendo al cumplimiento de planes, programas y tiempo, ya no se permitió realizar el proceso nuevamente, para dar cabal cumplimiento a los requerimientos que demanda el diseño de la Investigación Acción Participativa.

Por otro lado, se encuentra la amenaza que el proceso de Investigación Acción Participativa,

se desarrolló en un entorno en donde la comunidad en la cual se encuentra inserta la institución, influye de manera negativa al ser un espacio en el cual confluyen varios factores que lo hacen ser muy vulnerable en el sentido de seguridad.

La presente investigación deja una propuesta de cómo educar la voluntad del individuo para la práctica del valor de la responsabilidad, considerando a los padres de familia, como agentes medulares en la conducción del sujeto.

A través de la investigación realizada se deja evidencia que el taller de fábula y película como estrategia didáctica con el propósito de fortalecer el valor de la responsabilidad de los estudiantes, promovió una consciencia, reflexión crítica y sensibilización al dimensionar el impacto de vivenciar el valor de la responsabilidad en sus actividades académicas de forma cotidiana, con oportunidad de fomentar en el estudiante cómo educar su voluntad e impulsarlo para que realice cambios de actitud de manera positiva.

El principal aporte al campo del conocimiento es que la investigación suministra materia prima que pueda aportar en el diseño de futuras estrategias didácticas haciendo uso de la fábula y la película, diseñadas en cómo educar la voluntad del estudiante en la práctica del valor de la responsabilidad en sus actividades académicas, haciendo partícipes a sus padres en el proceso.

Cabe señalar, que la finalidad que guardan las fábulas y película, es transmitir una enseñanza, se verificó y observó en cada una de las actividades desarrolladas en el taller como estrategia didáctica, creando una consciencia, sensibilización y reflexión en los estudiantes del valor de la responsabilidad en las actividades académicas.

Agradecimientos

Mi gratitud a la Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes, México, por haberme guiado en la realización de la investigación, así como también ampliamente al plantel de la ETV #105 “Jesús Terán Peredo” en Aguascalientes, México, por la apertura para la concreción de la investigación con los estudiantes de primer grado.

Referencias

- Abad, D. M. (2023). Los cuentos para el desarrollo del lenguaje en los niños de 5 a 6 años de la escuela de Educación Básica 21 de Abril, ciudad de Riobamba. *Riobamba, Ecuador: Universidad Nacional de Chimborazo*.
- Baque, M. A. (2022). Estrategia didáctica para fomentar el valor de la responsabilidad en los alumnos de noveno año básico. Jipijapa, Ecuador: Universidad Estatal del sur de Manabí.
- Bohórquez, A. J. (2020). Cine como estrategia didáctica, para fortalecer la enseñanza en filosofía, para niños, a partir de la sistematización de las prácticas. *Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional*.
- Brizuela, G. B., González, C. M., González, Y., & Sánchez, D. L. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. Santiago de Cuba: *MEDISAN*, 25(4), 982. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000400982
- Cabrera, G. (2021). Conductismo y constructivismo en la educación universitaria. *Revista Killkana Sociales*, 5(2), 1-5. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v5i2.895>

- Caisachana, F. D. (2024). Estrategias Educativas en Matemáticas y su relación con el fomento del valor de la responsabilidad en estudiantes de octavo año de Educación Básica en la Unidad Educativa de Jorge Rodríguez Román, Cantón Francisco de Orellana, Período 2022 - 2023. Quevedo, Ecuador: *Universidad Técnica Estatal de Quevedo*.
- Covarrubias, M. A., Cuevas, A., & Reza, L. (2020). La importancia de formación en valores en la infancia: respeto y responsabilidad. *Revista Amazónica*, 25(2), 558-578. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7788>
- Eslava, J. (2020). Mirador de ilusiones. Cuaderno de cine para la educación escolar. Lima: *Universidad de Lima*.
- Estrada, M. J., Cruz, P. D., & Robles, F. (2023). El cine como una herramienta educativa. *Jóvenes en la ciencia*, 21, 1-10. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/4028>
- Fragoso, D. (2023). La educación en la afectividad en el aula: Algunas pistas didácticas. *Revista boletín REDIPE*, 12(1), 79-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9993644>
- García, I., & de La Cruz Blanco, G. (2023). Psicología y salud en Cuba 1900-1958. Hechos y personalidades. *Revista de Historia de la Psicología*, 44(1), 6-13. <https://doi.org/10.5093/rhp2023a2>
- García, M., & Mendoza, J. (2022). La fábula como estrategia para el desarrollo socioafectivo en niños de educación inicial. *México:*

- Ediciones Académicas*
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México, México: McGraw-Hill, inc.
- Limo, D. M., & Idrogo, W. (2021). Estrategias Didácticas para mejorar la Práctica de valores Respeto y Responsabilidad en los estudiantes del Centro PreUniversitario de la Universidad de Lambayeque - 2018". Lambayeque Perú: Universidad Nacional "Pedro Ruíz Gallo".
- Lopezosa, C., Goyanes, M., & Codina, L. (2024). Acelerando la investigación cualitativa con inteligencia artificial: una guía práctica para el diseño, desarrollo y ejecución de investigación con entrevistas. Universitat de Barcelona, 1-39.
- Luna, M., Ayala, S., & Rosas, P. (2021). El Diseño Instruccional Elemento clave para la Innovación en el Aprendizaje: Modelos y Enfoques. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, México.
- Martínez, M. E. (2023). El uso del cine como herramienta educativa en las aulas. *Revista de Investigación Multidisciplinaria, Iberoamericana*, (2), 12-26. <https://doi.org/10.69850/rimi.vi2.70>
- Mayancela, M. E. (2020). Valor responsabilidad y enseñanza inclusivo en estudiantes y familias de la Unidad Educativa "Presidente Jaime Roldós". La Troncal, período 2020. Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación.
- Mendoza, J. M., & Samada, Y. (2025). La fábula como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades socio - afectivas en niños de cuatro años. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), 1-25. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)580](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)580)
- Montero, W. G. (2021). Talleres de teatro para mejorar la práctica de la responsabilidad en niños de cuarto grado de primaria. Chiclayo: Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo.
- Narváez, J. H., & Obando, L. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de privación sociocultural. *Psicogente*, 23(44), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3509>
- Nieto, Á., & Cabezas, J. (2024). El uso del cine en la educación: Una revisión sistemática desde una perspectiva didáctica. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-851>
- Nizama, J. I. (2024). Programa basado en la creación de biohuertos dirigidos a potenciar el desarrollo de la responsabilidad en niños de cuatro años. *Chiclayo: Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo*.
- Pérez, M. (2021). Resguardos éticos de la investigación cualitativa en psicología. *Avances en psicología Latinoamericana*, 39(3), 1-16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10037>
- Pegalajar, M. D. (2020). Estrategias de Trabajo Autónomo en Estudiantes Universitarios Noveles de Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 29-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.002>
- Pionce, Y. M. (2022). Valor de la responsabilidad y el comportamiento en los alumnos de preparatoria de la unidad educativa fiscal "Eliodoro González Cañarte". Jipijapa, Ecuador: Universidad Estatal del sur de Manabí.
- Reátegui, G. R., Yahuana, R., Soplin, J. A., & Vizcarra, A. M. (2022). Conductismo, cognitivismo, constructivismo: sus aportes y las características del docente y estudiante. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(2), 90-102. <https://doi.org/10.52936/p.v4i2.136>
- Rubio, I. (2024). El cine en terapia: ¿pueden las películas ayudar a procesar un duelo o superar una ruptura? *El País*. <https://acortar.link/sJulKA>
- Ruiz, A. (2021). El contenido y su análisis: Enfoque y proceso. *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona*, 1-21. <https://hdl.handle.net/2445/179232>
- SIPPE. (2022). *Sistema de Planeación y Programación Educativa*. <http://produccionp0.net/SIPPE/Ingresar.aspx?ReturnUrl=%2fSIPPE>
- Vásquez, S., Cristóbal, M. A., Del Águila, M., Diaz, M., & Espinoza, Y. G. (2020). La fábula: un recurso pedagógico para la enseñanza de valores. *Revista muro de la investigación*, 5(2), 1-12. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1321>

