

**Percepciones y necesidades formativas
en el Curso Optativo Equivalente a la Tesis
de Grado de la Universidad Autónoma de
Santo Domingo: estudio de caso**

**Perceptions and training needs in the Optional
Course Equivalent to the Degree Thesis of the
Autonomous University of Santo Domingo:
case study**

83

Geynmi Pichardo Mancebo¹

📍 Profesora de la Universidad Autónoma de Santo Domingo
República Dominicana

🌐 <https://orcid.org/0000-0002-4119-9007>

✉ jpichardo06@uasd.edu.do

📞 809-3040148

¹Maestría en Educación, Indiana Wesleyan University, Estados Unidos, 2019.

RESUMEN

El estudio tuvo como **objetivo** analizar las percepciones, necesidades formativas y lecciones aprendidas de estudiantes de término de Educación que realizaron el Curso Optativo Equivalente a la Tesis de Grado (COETG), grupo 187, en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), durante febrero-junio de 2024. La **metodología** empleada fue el estudio de caso con enfoque mixto. La población estuvo constituida por estudiantes participantes en el COETG y fue seleccionada mediante muestreo intencional y respuesta voluntaria. Se aplicó una encuesta semiestructurada, piloteada y validada por juicio de expertos. Los **resultados** mostraron que el 65.4% valoró su aprendizaje en el nivel máximo; el 76% afirmó que el curso contribuyó significativamente a su desarrollo profesional; el 69.4% reportó mejoras en tolerancia; y el 94.4% destacó el aporte del COETG a la universidad. Se identificaron como necesidades formativas: uso de tecnología educativa, dominio de normas APA, inclusión, diversidad y fortalecimiento de competencias comunicativas. En **conclusión**, el COETG se percibe como una experiencia formativa valiosa que integra competencias técnicas y socioemocionales. Es prioritario reforzar el componente tecnológico, la formación en investigación y la atención a la diversidad.

Palabras clave: formación docente, desarrollo profesional docente, necesidades formativas, competencias socioemocionales, educación superior, investigación educativa

SUMMARY

The study aimed to **analyze** the perceptions, training needs, and lessons learned of graduating Education students who completed the Optional Course Equivalent to the Undergraduate Thesis (COETG), group 187, at the Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), during February–June 2024. The **methodology** employed was a case study with a mixed-methods approach. The population consisted of students who participated in the COETG, selected through purposive sampling and voluntary response. A semi-structured survey, piloted and validated by expert judgment, was applied. The **results** showed that 65.4% rated their learning at the highest level; 76% stated that the course significantly contributed to their professional development; 69.4% reported improvements in tolerance; and 94.4% highlighted the COETG's contribution to the university. The main training needs identified were the use of educational technology, mastery of APA standards, inclusion and diversity, and the strengthening of communication skills. In **conclusion**, the COETG is perceived as a valuable educational experience that integrates both technical and socio-emotional competencies. It is a priority to reinforce the technological component, research training, and attention to diversity.

Keywords: teacher education, teacher professional development, training needs, socio-emotional competencies, higher education, educational research

I. INTRODUCCIÓN

En la formación docente universitaria es importante comprender cómo las personas beneficiarias de este servicio perciben, valoran y opinan sobre la calidad y aportes de los procesos de aprendizaje que viven; esto es con fines de usar esta información para hacer ajustes en los programas conforme a la demanda del contexto y cualificar su pertinencia (Mantilla et al., 2024). Es crucial evaluar los programas de formación docente, pues la recogida de informaciones y datos de manera sistemática en estos programas formativos colabora en la toma de decisiones de calidad y en la identificación de áreas de mejora de las competencias técnico-pedagógicas, personales y académicas. Esto último es determinante para que puedan egresar docentes modernos, actualizados, capaces de adaptarse a las necesidades, retos y cambios del ambiente educativo (Rico, 2019).

El Curso Optativo Equivalente a la Tesis de Grado (COETG) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) es una estrategia académica que busca fortalecer las competencias investigativas y metodológicas de estudiantes de término en carreras de Educación y otras áreas afines. Este curso ha tenido un crecimiento notable desde su implementación en la Facultad de Ciencias de la Educación durante el período 2022-2, cuando se registró una matrícula de 388 estudiantes provenientes de diversos programas de licenciatura (Rapozo, 2022). En 2023, su alcance se amplió significativamente, como evidencia la apertura en el Recinto San Juan de la Maguana, con 428 estudiantes distribuidos en once grupos (UASD Recinto San Juan, 2023). La normativa interna que rige este tipo de formación se encuentra contemplada en documentos institucionales como la *Propuesta de Reglamento de Tesis y Cursos Optativos* (UASD, s.f.), que establece lineamientos generales para la planificación, evaluación y acreditación de estos espacios curriculares. No obstante, dichos reglamentos no se encuentran amplia-

mente difundidos en repositorios públicos, por lo que se recomienda, para fines de futuras investigaciones, la consulta directa con la Unidad de Cursos Optativos a la Tesis (UCOTESIS) de la UASD.

Aunque la *Propuesta de Reglamento de Tesis y Cursos Optativos* (UASD, s.f.) define lineamientos generales para planificación y acreditación, su carácter no difundido públicamente y la ausencia de fecha verificable limitan la trazabilidad y actualización del instrumento. Este trabajo aporta evidencia empírica reciente y focalizada sobre el COETG en la UASD (grupo 187, febrero-junio 2024), integrando métricas de valoración del aprendizaje y desarrollo profesional con categorías cualitativas emergentes de necesidades formativas (normas APA, tecnología educativa, inclusión/diversidad). A diferencia de reportes institucionales de carácter descriptivo o estadístico agregado, aquí se triangulan percepciones estudiantiles, productos del curso (revisión de Trabajos Finales de Investigación) y análisis de contenido, lo que permite: (a) perfilar brechas operativas entre la norma y la práctica, (b) situar dichas brechas en el marco de políticas nacionales de formación docente, y (c) proponer mejoras curriculares accionables para UCOTESIS/COETG. Esta combinación de foco micro (grupo/cohorte) con lectura de política pública es, hasta donde conocemos, escasamente documentada para el COETG.

Es importante comprender que el Curso Optativo Equivalente a la Tesis de Grado de la Universidad Autónoma de Santo Domingo representa una etapa crucial y clave en la formación profesional de estudiantes de término de las carreras de Educación. La finalidad de este curso es dar oportunidades para que los/las estudiantes, futuros/as docentes, puedan aplicar los conocimientos y pulir las destrezas que fueron adquiridas a lo largo de su trayecto formativo. En otras palabras, el COETG se consolida como un proyecto práctico y reflexivo cuya orientación es consolidar las competencias técnico-pedagógicas, investigativas y socioemocionales en futuros/as docentes.

Durante, los meses de febrero a junio de 2024, el grupo 187 cursó el programa haciéndoles frente a varios retos, viviendo una serie de experiencias que aportaron a su desarrollo profesional, académico y personal. Los estudiantes fueron colocados en grupos de tres y cuatro integrantes. En ese sentido, cada persona debía coleccionar 13 tesis o Trabajos Finales de Investigación (TFI), que fueron indicados por la coordinación del proyecto. De estos 30 o 40 trabajos grupales, 13 debían responder a TFI del año 2019 en adelante y, el resto, 17 o 27 TFI anteriores al 2019, dependiendo de si el grupo era una tríada o cuatrienio respectivamente. Cada grupo debía completar un protocolo de observación del trabajo ofrecido por la coordinación. En dicho formulario, las preguntas se asociaban a la calidad de los elementos, estructura, redacción, citación y reconstrucción de resúmenes, palabras clave y otros.

Por tales razones, la investigación presentada tuvo como objetivo principal identificar las opiniones, percepciones, necesidades y lecciones aprendidas por los 36 estudiantes del grupo 187 durante este COETG de febrero a junio de 2024. Además, algunas de las preguntas de investigación planteadas son: ¿Cómo perciben los estudiantes su aprendizaje en el COETG?, ¿En qué medida consideran que esta formación contribuye a su desarrollo profesional?, ¿Qué aprendizajes se han logrado a raíz del COETG?, y ¿Cuáles son algunas necesidades, retos y facilidades encontradas durante el proceso de formación del COETG? Debido al diseño metodológico seguido, este estudio presenta algunos hallazgos que pudieran resultar interesantes, sin embargo, sus resultados son muy limitantes y contextuales. En otras palabras, el presente estudio analiza las percepciones, necesidades y aprendizajes logrados por estudiantes de término durante el COETG, con el fin de aportar evidencia útil para optimizar este espacio formativo.

A continuación, se presenta el desarrollo de la estructura del artículo, que incluye un planteamiento teórico, el método, un recuento de los principales resultados, la discusión con las respectivas conclusiones y las referencias bibliográficas.

II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

La formación docente es importante y colabora en el desarrollo técnico pedagógico de los educadores, afectando directamente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Como señalan Mantilla et al. (2024), es esencial que todo programa de formación docente no solamente se concentre en la transmisión de conocimientos teóricos y/o metodológicos, sino que también considere los intereses y necesidades formativas particulares de los contextos laborales y vitales de los participantes. Esto no solo mejora la efectividad de los programas de formación, sino que contribuye, además, a la motivación y al compromiso de los/las docentes con su desarrollo profesional continuo. En el caso del COETG de la UASD, esta perspectiva es especialmente relevante, ya que los/las estudiantes de término se enfrentan al reto de consolidar competencias investigativas que respondan tanto a las exigencias académicas como a la realidad educativa nacional. Esta doble orientación incrementa la efectividad formativa y refuerza la motivación y el compromiso del docente con su desarrollo profesional continuo.

En República Dominicana, así como en otros espacios de Latinoamérica, se tienen desafíos formativos diversos. Es decir, las necesidades formativas de sus docentes están dimensionadas y fuertemente condicionadas por los factores socioculturales, económicos y políticos que inciden en la calidad de la práctica pedagógica (Vezub, 2019). En estos contextos de la región se sabe que la diversidad cultural, las brechas en infraestructura y la falta de recursos educativos son solo algunos de los aspectos que configuran el espacio en el que operan los programas de formación docente. A nivel local, informes del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) han identificado brechas significativas en infraestructura, acceso a recursos y formación en competencias investigativas, que afectan de manera particular a los futuros egresados y egresadas de carreras de Educación. En este sentido, el COETG se desarro-

lla en un entorno caracterizado por la diversidad cultural que sufre una desigualdad de recursos y que se beneficiaría de propuestas metodológicas que garanticen calidad y equidad en la educación superior.

Por ende, un enfoque centrado en los intereses y necesidades formativas de los docentes implica una adaptación y personalización de los programas de formación. Para esto, es imprescindible diseñar estrategias formativas que consideren las experiencias previas, los contextos de trabajo y los desafíos específicos que enfrentan los docentes en su ejercicio profesional y/o académico diario. Esta individualización de la formación docente no solo aumenta la relevancia del proceso, sino que también fortalece la capacidad de los beneficiarios para aplicar lo aprendido en sus contextos educativos particulares (Wiebusch & Côrte Vitória, 2024). En el COETG, por ejemplo, la revisión de Trabajos Finales de Investigación y el trabajo colaborativo funcionan como herramientas prácticas para vincular el aprendizaje teórico con la realidad educativa. Este modelo no solo aumenta la pertinencia del proceso, sino que potencia la transferencia de lo aprendido a situaciones concretas de enseñanza, lo que coincide con las recomendaciones de organismos como la UNESCO sobre programas de formación inicial docente.

El atender a los intereses y necesidades formativas de los docentes también está estrechamente relacionado con la motivación y el compromiso profesional (Tovar Redondo, 2022). Además, los docentes que participan en programas formativos que responden a sus necesidades específicas demuestran mayores niveles de satisfacción laboral y un mayor sentido de eficacia profesional. Esto se traduce en un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ya que los docentes se sienten más fortalecidos y motivados para implementar prácticas innovadoras en el aula, conectándose con el énfasis del MESCyT en promover docentes capaces de aplicar metodologías activas y enfoques inclusivos en la educación básica y media.

De ahí que la adaptación curricular y la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras son componentes clave de los programas de formación docente centrados en las necesidades formativas individuales (Navarro & Navarro-Montaño, 2023). En el COETG, esto implica capacitar a los/las estudiantes de término en metodologías activas, el uso de tecnología educativa y estrategias de evaluación formativa, asegurando un aprendizaje auténtico y autónomo.

Finalmente, la integración de competencias socioemocionales en el proceso formativo, tales como la tolerancia; la colaboración; la gestión del tiempo y la resiliencia frente a los retos académicos ha sido reconocida como un componente diferenciador de los programas de investigación en educación (Tovar Redondo, 2022). Estas competencias no solo favorecen un clima de trabajo colaborativo, sino que además incrementan la motivación y el compromiso de los/las docentes en formación, potenciando así el impacto de la investigación en su práctica profesional. Estas propuestas responden tanto a las políticas nacionales de fortalecimiento de la formación docente como a la misión de la UASD de formar profesionales competentes y socialmente responsables.

III. MÉTODO

Por la profundidad, esta investigación se considera un estudio de caso, centrado en el grupo 187 del Curso Optativo Equivalente a la Tesis de Grado (COETG) en la carrera de Educación Básica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) durante el período febrero-junio de 2024. Aunque el foco del estudio es descriptivo-exploratorio, se concibió desde el inicio con un propósito de mejora programática, por lo que los hallazgos se traducen en una hoja de ruta institucional compatible con los procesos ordinarios de actualización del COETG (UCOTESIS → Escuela → Facultad), favoreciendo su implementación por acuerdos y pilotajes controlados.

El estudio responde a un enfoque interpretativo, ya que busca conocer las perspectivas y opiniones de los beneficiarios de la formación. En ese orden, de acuerdo con la recogida de informaciones y datos, se ampara en un diseño mixto o combinado (cuantitativo-cualitativo), lo que permite combinar el análisis estadístico descriptivo con la interpretación de datos textuales. Se priorizó estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central) por el tamaño muestral acotado ($n=36$), la no aleatoriedad de la muestra y el objetivo exploratorio de perfilar percepciones y necesidades como línea de base para mejora curricular. Con estos supuestos, pruebas de asociación podrían inducir errores de inferencia (potencia limitada, violaciones de independencia). No obstante, se reportan intervalos y distribuciones cuando es pertinente, y se recomienda, para futuros cortes con muestras probabilísticas o ampliadas, contrastes bivariados/multivariados, como plantean Hernández Sampieri & Mendoza Torres (2018).

La población total estuvo compuesta por 40 estudiantes matriculados en el COETG grupo 187. A partir de este universo, se seleccionó una muestra de 36 participantes (90% del total) mediante muestreo intencional y de respuesta voluntaria (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Este tipo de muestreo se utilizó para garantizar la inclusión de estudiantes con disponibilidad, asistencia regular y experiencia directa en la revisión de Trabajos Finales de Investigación (TFI), asegurando la riqueza y pertinencia de la información recabada. La muestra estuvo integrada por 35 mujeres y 1 hombre, con edades comprendidas entre los 25 y 55 años, lo que refleja la diversidad generacional del grupo. Como parte de los criterios de inclusión se consideraron el estar matriculado en el COETG grupo 187; asistencia $\geq 75\%$ a las sesiones del curso; participación efectiva en la revisión de TFI y en la actividad de cierre, consentimiento informado, como sugieren Campbell et al. (2020). En cuanto a los criterios de exclusión, se asumió la inasistencia reiterada; desistimiento/abandono; envío incompleto de la encuesta. También, se consideraron los sesgos potenciales, tales como la (i) autoselección

(quienes participan pueden tener mayor motivación/valoración), (ii) deseabilidad social en respuestas sobre desempeño, (iii) cobertura (ausencia de quienes no completaron el curso). Para mitigar, se garantizó anonimato, se explicitó que no habría consecuencias académicas, y se trianguló con evidencias de proceso (fichas/protocolos de revisión de TFI).

Se empleó una encuesta semiestructurada compuesta por 18 ítems, organizados en tres secciones. La primera recolectó datos socio-demográficos (edad, sexo, experiencia profesional previa). Luego, una sección que valora el aprendizaje y desarrollo profesional (8 ítems con escala tipo Likert de 1 a 5). Finalmente, las preguntas abiertas sobre percepciones, necesidades formativas y lecciones aprendidas durante el COETG. Como ejemplos de estas preguntas se incluyen: “En una escala del 1 al 5, ¿cómo valora su aprendizaje en el COETG?” y “Describa las principales dificultades encontradas durante la revisión de los TFI”. Esta encuesta fue validada por juicio de expertos (dos docentes universitarios con experiencia en investigación educativa) y piloteada con un grupo de 5 estudiantes de otro curso similar, lo que permitió ajustar la redacción y pertinencia de los ítems.

El trabajo de campo se desarrolló durante ocho semanas. Los/las participantes, organizados en equipos de tres o cuatro integrantes, revisaron entre 30 y 40 TFI, siguiendo un protocolo de observación diseñado por la coordinación del curso. Este protocolo evaluaba aspectos como estructura, calidad de contenido, coherencia argumentativa, uso de normas de citación (APA) y redacción académica. Cada equipo documentó sus observaciones en fichas estandarizadas, y posteriormente se realizó una sesión grupal para discutir hallazgos y sistematizar percepciones sobre el proceso.

Para los datos cualitativos, se aplicó un análisis de contenido con enfoque semiótico, siguiendo las fases de codificación abierta, axial y selectiva. La codificación avanzó iterativamente hasta saturación teórica operacional, definida en este estudio como ausencia de nue-

vas categorías o propiedades en tres rondas consecutivas de análisis sobre las últimas diez respuestas abiertas. Los codificadores verificaron que las categorías estuvieran densa y consistentemente ejemplificadas; cuando surgieron disensos, se resolvieron por consenso y auditoría de otro revisor. Las categorías se construyeron de manera inductiva a partir de las respuestas y se codificaron usando Excel. La fiabilidad del proceso se aseguró mediante validación inter jueces entre dos investigadores, alcanzando un índice de acuerdo del 92%. En el caso de los datos cuantitativos, se realizó un análisis de estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medias) utilizando Google Colab. Los resultados se presentan en tablas y gráficos para facilitar la interpretación y comparación (Ayton, 2023; Rahimi et al., 2024; Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

IV. PRINCIPALES RESULTADOS

94

Para responder a la primera pregunta de investigación (¿Cómo perciben los estudiantes su aprendizaje en el COETG y en qué medida consideran que esta formación contribuye a su desarrollo profesional?), se recogieron las valoraciones de los/las participantes mediante escala Likert de 1 a 5 (1 = nada; 5 = mucho). En términos de aprendizaje general, el 65,4% de los/las estudiantes indicó el nivel máximo (5), el 22,2% se ubicó en nivel 4 (bastante), el 5,6% en nivel 3 (suficiente) y el 2,8% en nivel 2 (poco).

Tabla 1
Percepción del aprendizaje en el COETG

Nivel de aprendizaje	Porcentaje
5 (máximo)	65.4%
4 (bastante)	22.2%
3 (suficiente)	5.6%
2 (poco)	2.8%
1 (nada)	0%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al aprendizaje de la tolerancia durante el proceso formativo (Tabla 2), el 69,4% manifestó haber ejercitado esta habilidad en alto grado, el 25% en grado medio y el 5,6% en bajo grado.

Tabla 2

Aprendizaje en tolerancia

Nivel	Porcentaje
Alto	69.4%
Medio	25.0%
Bajo	5.6%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la valoración global de la experiencia (Tabla 3), el 86,1% consideró el COETG como bastante valioso, el 11,1% como algo importante y el resto como poco valioso. Sobre la aplicabilidad laboral, el 75% señaló que lo aprendido le será de gran utilidad en sus tareas profesionales, el 19,4% que será útil en algunas, y un 5,6% que no tendrá incidencia directa.

Tabla 3

Valoración global del COETG

Valoración	Porcentaje
Bastante valiosa	86.1%
Algo importante	11.1%
Poco valiosa	2.8%
Nada valiosa	0%

Fuente: Elaboración propia.

De forma similar, en relación a la aplicabilidad laboral, un 75% afirmó que el curso le ha mejorado significativamente como profesionales, el 22,2% en cierta medida, y el resto no percibió mejora. Finalmente, el 94,4% valoró como alto el aporte del COETG a la UASD, frente a un 5,6% que lo consideró moderado.

Tabla 4*Aplicabilidad laboral del COETG*

Aplicabilidad	Porcentaje
Gran utilidad	75.0%
Utilidad parcial	19.4%
Sin incidencia	5.6%

Fuente: Elaboración propia.

Para la segunda pregunta (¿Qué aprendizajes se han logrado a raíz del COETG y cuáles son algunas necesidades, retos y facilidades encontradas durante el proceso?), se identificaron cinco aprendizajes clave. Primero la identificación de áreas de mejora en trabajos académicos, donde la revisión de 30 a 40 TFI permitió reconocer errores recurrentes y buenas prácticas aplicables a futuros proyectos de investigación. Un segundo aprendizaje consistió en la comprensión de la estructura y contenido de un TFI. El vivir la experiencia del curso y realizar búsquedas bibliográficas dirigidas y masivas, permitió que se fortaleciera la capacidad de distinguir apartados, coherencia interna y calidad metodológica de los TFI. Un tercer aprendizaje está asociado a la motivación hacia la investigación, pues el contacto con diversas temáticas despertó el interés por inquirir y continuar formándose en esto. Además, la ampliación de conocimientos en educación fue otro aprendizaje, pues la exposición a diferentes trabajos enriqueció la visión sobre problemáti-

cas y soluciones en el ámbito educativo. Finalmente, la valoración del orden y la organización en la producción académica se propició gracias a que esta experiencia resaltó la importancia de gestionar eficazmente la documentación y los tiempos de trabajo.

En cuanto a necesidades formativas detectadas, se destacan las competencias digitales tales como el manejo de bases de datos, digitalización y uso de herramientas tecnológicas; todo lo relacionado a la acreditación académica, es decir, el dominio de las Normas APA para la citación y referenciación: “Sentí inseguridad con tablas y figuras según APA; necesitaría un taller práctico”. También, otra necesidad formativa se asocia a las competencias comunicativas, tales como la redacción académica, síntesis, parafraseo y expresión oral (Geary, 2021). Se suman, las habilidades blandas o competencias socioemocionales, referidas a la resolución de conflictos, trabajo en equipo, comunicación efectiva y gestión del tiempo: “Aprendí a argumentar mejor, pero me cuesta cohesionar ideas al escribir”. En resumen, estas necesidades se acompañan de oportunidades formativas que el COETG ya provee, como el fortalecimiento del carácter, el trabajo colaborativo y la exposición a temas desconocidos que demandan adaptación y aprendizaje activo.

En cuanto a los intereses formativos futuros expresados por los/las participantes, estos se agrupan en seis áreas: Primero, la educación especial. Se sugiere que se integren proyectos de investigación donde se profundice en las estrategias para atender a estudiantes con discapacidad visual, dificultades del habla/escritura, trastornos de aprendizaje y autismo: “En la revisión de TFI casi no se aborda discapacidad o contextos rurales; hace falta esa mirada”. Esto responde a promover también más estudios encaminados a la inclusión y diversidad. Es decir, los/las participantes proponen y disfrutarían de hacer estudios asociados a la igualdad de género, abordaje de la violencia escolar, así como el inquirir sobre las estrategias inclusivas para la discapacidad.

Otro interés formativo que tienen los participantes está relacionado a la tecnología y educación. Esto se traduce en estudios o TFI relacionados al uso de recursos tecnológicos, bases de datos y herramientas didácticas digitales: “Me di cuenta de que no domino gestores de referencias ni verificadores de similitud; eso me atrasó”. Además de esto, se desea seguir inquiriendo sobre el desarrollo profesional docente. Es decir, realizar TFI donde el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y cuidado de la salud psicológica del docente sean prioridad. Se suman los trabajos referidos a la investigación educativa sobre la estructura de espacios de aprendizaje, bases de datos aplicadas a educación y percepción estudiantil sobre temas emergentes. Por último, se sugiere que se les permita a los estudiantes profundizar sobre temáticas asociadas a la higiene y salud escolar, traducidos en títulos de educación sexual, manejo del duelo, salud mental y desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes (Soares Jones, 2024). Como parte de estas necesidades, debajo, en la Tabla 5, se presentan las implicaciones y otras propuestas derivadas de los resultados, clasificados por ámbitos de actuación.

Tabla 5

Implicaciones y propuestas derivadas de los resultados del COETG

Ámbito	Implicaciones	Propuestas
Práctico	Mejorar la formación investigativa mediante el uso de herramientas tecnológicas y aplicación rigurosa de normas APA para fortalecer la producción académica.	Incorporar módulos prácticos de manejo de software de investigación, gestores bibliográficos y bases de datos académicas.
Teórico	Aportar a la discusión sobre la integración de competencias socioemocionales y contenidos sobre inclusión y diversidad como ejes transversales en la formación docente.	Diseñar actividades formativas que desarrollen habilidades de comunicación, trabajo colaborativo e inclusión educativa.
Curricular	Reformar el COETG y programas afines de la UASD para alinear contenidos y estructura curricular con tendencias globales y objetivos estratégicos.	Actualizar el plan de estudios del COETG con asignaturas y talleres vinculados a investigación aplicada, tecnología e inclusión.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del estudio.

Las propuestas curriculares identificadas (p. ej., módulos de alfabetización informacional/APA, competencia digital docente, e inclusión y diversidad) se pueden canalizar por las vías ordinarias de la UASD: (i) articulación con UCOTESIS para estandarizar resultados de aprendizaje y evidencias de desempeño; (ii) elevación de ajustes programáticos del COETG en Consejo de Escuela/Facultad (sílabos, rúbricas y guías), y (iii) pilotos acotados en una o dos secciones del COETG para evaluación de factibilidad (carga, recursos, tiempos). Esta secuencia se alinea con los lineamientos de la *Propuesta de Reglamento de Tesis y Cursos Optativos* y con la práctica interna de actualización por acuerdos de Escuela/Facultad, asegurando trazabilidad y control de calidad.

Este análisis evidencia que el COETG no solo es percibido como una experiencia formativa valiosa, sino que también genera aprendizajes transferibles y detecta áreas de mejora directamente vinculadas con las demandas actuales de la educación superior y la formación docente. En términos prácticos, la incorporación de ajustes en la formación investigativa, concentrados especialmente en el uso de herramientas tecnológicas y en la aplicación rigurosa de las normas APA, permitiría que los egresados y egresadas afronten con mejor desempeño la elaboración de proyectos y trabajos académicos en diversos contextos profesionales. Desde una perspectiva teórica, los hallazgos contribuyen a la discusión académica sobre la necesidad de integrar competencias socioemocionales y contenidos sobre inclusión y diversidad como ejes transversales de la formación docente, favoreciendo la equidad y la pertinencia educativa. Finalmente, estos resultados constituyen una base sólida para proponer reformas curriculares en el COETG y en programas afines de la UASD, alineando su estructura y contenidos con las tendencias globales y con los objetivos estratégicos institucionales en materia de calidad académica.

V. DISCUSIÓN

Los resultados de la autoevaluación de los/las estudiantes del COETG ofrecen una reflexión valiosa sobre su aprendizaje y el impacto del curso en su desarrollo profesional. La mayoría valoró su desempeño con la puntuación más alta, lo que evidencia una percepción positiva de la efectividad del programa. La literatura confirma que la autoevaluación fomenta la autorreflexión, el reconocimiento del progreso y la identificación de aspectos a mejorar (De Jesús García-Gómez, 2024). Estos hallazgos pueden orientar ajustes en las estrategias pedagógicas del COETG, incorporando espacios de retroalimentación que alineen expectativas, contenidos y métodos con los estándares de calidad de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y las tendencias actuales en formación docente.

Otro aspecto destacado es el aprendizaje sobre la tolerancia, ejercitada por la mayoría durante la elaboración de los trabajos finales, enfrentando retos, diferencias y situaciones que exigieron comprensión y escucha asertiva (Gebre et al., 2025). Esta habilidad es esencial para promover la diversidad y la equidad en el aula, al tiempo que fortalece otras competencias socioemocionales y favorece un ambiente de aprendizaje colaborativo (Quimi Varas, 2023).

En relación con la valoración del curso, los/las participantes consideraron la experiencia altamente formativa y útil para su desempeño profesional. Esto resalta la pertinencia del COETG como espacio que conecta la formación académica con las demandas del entorno laboral (Ginesta, 2023). Los resultados evidencian la oportunidad de integrar módulos personalizados orientados al desarrollo profesional, fortaleciendo el vínculo entre teoría y práctica docente, y potenciando la reputación académica del programa y de la Universidad.

Entre los aprendizajes esenciales emergen la comprensión de la estructura de los Trabajos Finales de Investigación (TFI), la motivación hacia la investigación y la organización en la producción científica. Estos elementos consolidan competencias investigativas clave para la mejora continua de la práctica educativa (Paredes-Pérez, 2023). La evidencia respalda la necesidad de reforzar el componente de investigación aplicada en la malla curricular, promoviendo proyectos que aporten soluciones a problemáticas del contexto educativo dominicano.

Asimismo, los/las participantes identificaron retos vinculados con el uso de herramientas tecnológicas y la redacción académica. La alfabetización digital, el manejo de bases de datos y el dominio de las normas APA son competencias indispensables hoy (Urbano Reche, 2019). Fortalecerlas estandarizaría la calidad de los productos académicos, optimizaría los recursos institucionales y aumentaría la capacidad de los egresados y egresadas para integrarse en proyectos de investigación colaborativos.

El contraste entre la normativa del COETG y la evidencia empírica sugiere brechas entre la planificación formal y la práctica. Aunque los resultados muestran altos niveles de valoración y aporte institucional, persisten carencias en alfabetización académica, tecnología educativa, inclusión y comunicación. Estas tensiones evidencian la necesidad de lineamientos más claros y actualizados, junto con módulos obligatorios de APA, investigación e inclusión que aseguren la coherencia del programa.

Las áreas críticas identificadas —competencia digital, inclusión, diversidad y comunicación— coinciden con los retos nacionales de la formación docente en educación superior. El COETG puede consolidarse como un espacio de transferencia entre las políticas institucionales y las prioridades nacionales, incorporando módulos de alfabetización informacional, educación inclusiva y evaluación basada en desempeños. Esto reforzaría la coherencia entre currículo, expectativas institucionales y políticas educativas.

Para su implementación, se propone una ruta simplificada: (1) validación de resultados de aprendizaje con UCOTESIS; (2) elaboración de un expediente técnico comparativo del programa; (3) pilotaje en secciones seleccionadas; (4) evaluación con evidencias cuantitativas y cualitativas; (5) aprobación institucional escalonada; y (6) actualización anual de sílabos, rúbricas y formación docente breve. Esta secuencia permitiría cambios graduales y sostenibles con control de costos y seguimiento de impacto.

En conjunto, los intereses formativos futuros abarcan educación especial, inclusión, tecnología, desarrollo profesional e investigación educativa. Estas áreas reflejan una conciencia creciente sobre la necesidad de una formación más inclusiva, tecnológica y holística (Ticlla Rosales, 2021). En conclusión, se recomienda que la UASD utilice estos hallazgos para planificar ajustes estratégicos en el COETG y programas afines, integrando investigación, tecnología educativa, inclusión y habilidades socioemocionales, con miras a consolidarse como referente nacional en formación docente.

VI. CONCLUSIONES

Los resultados del COETG demuestran una percepción altamente positiva de los estudiantes respecto a su aprendizaje y desarrollo profesional, indicando que el programa ha sido eficaz en atender algunas necesidades formativas. La alta valoración de la experiencia formativa y su aplicación en el ámbito laboral subraya la relevancia práctica y el impacto positivo del programa. El énfasis en habilidades socioemocionales como la tolerancia, junto con el fortalecimiento de competencias investigativas, apunta a un enfoque integral que no solo mejora las capacidades técnicas de los/las docentes, sino también sus habilidades interpersonales y de gestión del tiempo y recursos académicos y profesionales. Estos hallazgos constituyen un aporte relevante al campo de la formación docente en la educación superior dominicana, ya que documentan de manera sistemática cómo un curso optativo de cierre de carrera puede integrar simultáneamente el desarrollo técnico, investigativo y socioemocional, aportando evidencia empírica que podría ser replicada o adaptada en otras instituciones.

103

Más aún, las necesidades identificadas, como el manejo de herramientas tecnológicas y la comunicación efectiva, junto con los intereses formativos futuros, sugieren áreas clave para la mejora y expansión del COETG (Tomczyk et al., 2024). La inclusión de temas como la educación especial, la diversidad, la tecnología y la salud escolar, indica un camino hacia una formación más inclusiva, innovadora y holística. A partir de estos resultados, se recomienda que la UASD fortalezca el componente de formación investigativa incorporando módulos de uso de programas académicos, estrategias de búsqueda en bases de datos, y capacitación más exhaustiva en normas APA, así como actividades prácticas que promuevan la inclusión y el uso pedagógico de la tecnología (Vaillant, 2011; Villegas-Reimers et al., 2023).

En conclusión, el COETG ha demostrado ser un programa valioso y efectivo, pero debe seguir evolucionando para abordar las necesi-

dades emergentes y los intereses formativos de los futuros docentes. Esto asegurará que la formación docente siga siendo relevante y capaz de enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación dominicana. En futuros ciclos, sería pertinente evaluar longitudinalmente el impacto del COETG en el desempeño profesional de sus egresados, así como establecer indicadores de seguimiento que permitan medir cómo los aprendizajes adquiridos se traducen en mejoras en la práctica docente y en el logro educativo de sus estudiantes.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arreola Rico, R. L. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, 43(2), 193–211. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30898>

104

Ayton, D. (2023). Qualitative descriptive research (Cap. 5). *En Qualitative research: Methods and practice*. CAUL OER Collective. https://oercollective.caul.edu.au/qualitative-research/chapter/_unknown_-5/

Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D. & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7932468/><https://doi.org/10.1177/174498712092720>

De Jesús García-Gámez, G. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>

Geary, J. (2021). *Information Literacy Skills and College Students: A Mixed-Methods, Action Research Study of Students' Knowledge and Self-Efficacy for Applying Information Literacy Skills to Their Academic and Social Lives*. (Doctoral dissertation). <https://scholarcommons.sc.edu/etd/6190>

- Gebre, Z. A., Mekonnen, Y. S. & Kefale, A. T. (2025). The impact of teacher socio-emotional competence on students' academic emotions: A systematic review. *Discover Psychology*, 5(1), 38 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1526371>
- Ginesta, A. (2023). Mejorar la implicación mediante estrategias de personalización y feedback docente en la formación inicial del profesorado. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 6(1), 22-37. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/416918/518502>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la Investigación: *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Educación.
- Mantilla, L. W., López Fernández, L. & Dioses Arrieta, L. (2024). Evaluación de la calidad de los procesos de un programa de formación continua para docentes en Cajamarca. *Invecom*. 8(1), 45-67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10783453>
- Navarro, J. & Navarro-Montaño, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, 18(1), 248-263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Paredes-Pérez, M. A. J., Ramírez-Arellano, M. A., Cardenas-Tapia, V. R., Palomino-Crispín, A. E. & Alania-Contreras, R. D. (2023). Competencias investigativas y desempeño docente en centros de formación pedagógica de un departamento de Perú. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 2023(E58), 86-97. <https://cris.continental.edu.pe/es/publications/competencias-investigativas-y-desempe%C3%B1o-docente-en-centros-de-for>
- Quimi Varas, M., Zambrano Alcivar, L., Saltos Alcívar, E. & Rodríguez Ruiz, M. (2023). Inclusión educativa y diversidad: desarrollo de habilidades sociales y emocionales en estudiantes de educación básica. *Conocimiento Global*, 8(2), 68-81. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v8i2.322>

- Rapozo, R. (2022, 18 de octubre). *Ciencias de la Educación UASD: apertura Curso Optativo de Tesis* [Artículo web]. Universidad Autónoma de Santo Domingo. <https://uasd.edu.do/ciencias-de-la-educacion-uasd-apertura-curso-optativo-de-tesis/>
- Rahimi, S., Dolan, S. L. & Gregory, J. (2024). Saturation in qualitative research: An evolutionary concept analysis. *Journal of Clinical and Translational Science*, 8(1), e9. <https://doi.org/10.1016/j.ijnsa.2024.100174>
- Soares Jones, F. (2024). *The effects of adding social-emotional learning to a comprehensive education intervention in El Salvador on teacher well-being: A mixed methods evaluation* (Version 1). University of Notre Dame. <https://doi.org/10.7274/27186342.v1>
- Ticlla Rosales, L. E. (2021). *Estrategia de formación docente sustentada en un modelo contextualizado integral para la práctica pedagógica*. [Tesis doctoral, Universidad Señor de Sipán]. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/8903>
- Tomczyk, Ł. & Fedeli, L. (2024). *Digital competence among pre-service teachers: A global perspective*. *Computers & Education*, 208, 104916. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2024.102449>
- Tovar Redondo, E. (2022). *Necesidades de formación continua del profesorado de Educación Primaria en el municipio de Mazarrón* [Tesis de maestría, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/135571>
- UASD.(s.f.).*Propuesta de Reglamento de Tesis y Cursos Optativos* [Documento en línea]. <https://es.scribd.com/document/206842919/Propuesta-de-Reglamento-de-Tesis-y-Cursos-Optativos>
- Universidad Autónoma de Santo Domingo. (2024). *Memoria institucional 2023-2024*. UASD. <https://uasd.edu.do/wp-content/uploads/Memoria-Institucional-2023-2024.pdf>

- Urbano Reche, E. (2019). Autopercepción de la adquisición de las competencias informacional y comunicativa para la elaboración de trabajos académicos en la universidad. *Perfiles Educativos*, 41(165), 57–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59170>
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41(3), 385-398. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9196-4>
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Villegas Reimers, E., Pogr , P., Freire, S. & N slund-Hadley, E. (2023). *Preparing teachers to deliver hybrid education: A framework for Latin America and the Caribbean* (IDB-LM-00483). Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0005008>
- Wiebusch, A., & C rte Vit ria, M. (2024). Formaci n docente y estudiantil: reflexiones sobre la universidad como lugar formativo. *Universidades*, 75(99), 47-76. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.99.741>