



Facetas EDUCATIVAS

**Revista de la Facultad de Ciencias
de la Educación de la Universidad
Autónoma de Santo Domingo**

VOL. 4, NÚM. 7.
Enero-Junio 2025

Santo Domingo,
República Dominicana

ISSN: 2960-7639
e-ISSN: 3060-6915



FacEtas EDUCATIVAS

REVISTA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO

Director

Basilio Florentino Morillo

Editora

Isaura Cotes Javier

Diseño de portada

Sara Florentino Gougay

Diseño y diagramación

Kendia Tineo

Apoyo tecnológico

Joaquín Ernesto del Villar

ISSN Formato impreso: 2960-7639

ISSN Formato en línea: 3060-6915

TÍTULO: Facetas Educativas

Facultad de Ciencias de la Educación (FCE)

www.uasd.edu.do • fc.educacion@uasd.edu.do

Facultad de Ciencias de la Educación, UASD Tel. 809-362-1010

Santo Domingo, Distrito Nacional, República Dominicana

2025

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Juana Encarnación

Decana Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Dr. Wilfredo Rosario Carrión

Director de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo República Dominicana

Dr. Basilio Florentino Morillo

Director del Instituto de Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo República Dominicana

Dra. Wanda Román

Universidad Autónoma de Santo Domingo República Dominicana

Dr. Sandy Portorreal

Universidad Autónoma de Santo Domingo República Dominicana

Mtro. Luis Ulloa Morel

Universidad Autónoma de Santo Domingo República Dominicana

Dra. Flor Berenice Fortuna Terrero

Universidad Autónoma de Santo Domingo República Dominicana

Mtro. Manuel Eusebio Herasme

Universidad Autónoma de Santo Domingo República Dominicana

Mtra. Ana Cristina Roa Ramírez

Universidad Autónoma de Santo Domingo República Dominicana

Dra. Rosa Liriano

Universidad Autónoma de Santo Domingo República Dominicana

Mtra. Altagracia Núñez

Universidad de la Tercera Edad República Dominicana

Mtra. Dilcia Armesto

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa República Dominicana

Dr. Julián Álvarez

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa República Dominicana

Dra. Diana Elvira Soto Arango

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Dr. Iván Manuel Sánchez Fontalvo

Universidad del Magdalena, Colombia

Dr. Manuel Martí Villar

Universitat de València, España

Dr. Patricio Carreño

Universidad de Chile, Chile

Dra. Marisol Ramírez Montoya

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Diana Elvira Soto Arango
Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia, Colombia

Dr. Iván Manuel Sánchez Fontalvo,
Universidad del Magdalena, Colombia

Dr. Manuel Martí Villar
Universitat de València, España

Dr. Patricio Carreño
Universidad de las Américas, Chile

Dra. Marisol Ramírez Montoya
Instituto Tecnológico y de Estudios
Superiores de Monterrey, México

Dra. Wanda Román
Universidad Autónoma de Santo
Domingo, República Dominicana

Dr. Benjamín Barón Velandia,
Centro Internacional de Investigación
para el Desarrollo de la Educación de
la Corporación Univerisitaria Minuto de
Dios -UNIMINUTO- Rectoría, Bogotá

Mtra. Ana Roa Ramírez,
Universidad Autónoma de Santo
Domingo, República Dominicana

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO

Mtro. Editrudis Beltrán Crisóstomo
Rector

Dr. Wilson A. Mejía M.
Vicerrector Docente

Mtro. Ramón Y. Desangles F.
Vicerrector Administrativo

Mtro. Radhamés Silverio González
Vicerrector de Investigación y Postgrado

Mtra. Rosalía Sosa Pérez
Vicerrectora de Extensión

Mtro. Pablo Valdez
Secretario General

Mtro. Gerardo Roa Ogando
Decano de la Facultad de Humanidades

Mtro. José Ferreira Capellán
Decano de la Facultad de Ciencias

Mtro. Antonio Ciriaco Cruz
Decano de la Facultad de Ciencias
Económicas y Sociales

Mtro. Héctor Pereyra Espailat
Decano de la Facultad de Ciencias
Jurídicas y Políticas

Mtro. Omar J. Segura A.
Decano de la Facultad de Ingeniería y
Arquitectura

Mtro. Mario S. Uffre C.
Decano de la Facultad de Ciencias
de la Salud

Mtro. Julio C. Borbón R.
Decano de la Facultad de Ciencias
Agronómicas y Veterinarias

Mtra. Arelis Subero Maceo
Decana de la Facultad de Artes

Mtra. Juana M. Encarnación
Decana de la Facultad de Ciencias
de la Educación

5

REPRESENTANTES DE RECINTOS UNIVERSITARIOS:

MA. Roberto A. Marte G., titular
MA. Juan A. Arias F., suplente

REPRESENTANTES DE CENTROS UNIVERSITARIOS REGIONALES:

MA. Enoide Cedeo Richiez, titular
MA. Luz Del Alba Dirocié E., suplente

**REPRESENTANTES DE LOS/LAS
PROFESORES/AS**

MA. Efraín Javier,
titular

MA. Pastor de la Rosa,
titular

MA. Lisanny Elizabeth Tejada,
suplente

MA. Ramón Apolinar Méndez,
suplente

**REPRESENTANTES DE LOS/LAS
EMPLEADOS/AS**

Sr. José Rosario Cuevas,
titular

Lic. Ydelisa López Simet,
suplente

**REPRESENTANTES DE
LOS/LAS ESTUDIANTES**

Br. José Luis Gutiérrez,
titular

Br. Fanny Nathalia Montero Rodríguez,
titular

Br. José Estalin Quezada Perera,
titular

Br. Edinson Padilla Pérez,
titular

Br. Carluis Álvarez Peña
titular

Br. Elizabeth Vargas Pimentel,
titular

Br. Ercilia Estefanía de la Cruz,
titular

Br. Luis A. Lebrón Betances,
titular

Br. Julio José Ferreras de Lima,
titular

Br. Danny Morel Francisco,
titular

Br. Francisco Javier Peralta,
suplente

Br. Adonis Castellanos Otaño,
suplente

Br. Atellu Sánchez,
suplente

Br. Steven González Rivera,
suplente

Br. Bryan Lee de la Cruz,
suplente

Br. René R. Rodríguez Méndez,
suplente

Br. Bryan Amaury Báez Colomé,
suplente

Br. Paola Inés Ortiz Silva,
suplente

Br. Sandra L. Valdez Estévez,
suplente

Br. Manuel Terrero,
suplente

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dra. Juana Encarnación

Decana

Mtro. Pascual Leocadio

Vicedecano

Dr. Eleido Rodríguez

Director Escuela de Teoría y
Gestión Educativa

Mtro. Carlos Santiago Quevedo
Director Escuela de Formación Docente
para la Educación Infantil y Básica

Dra. Adria Figuereo

Directora Escuela de Formación
Docente para la Educación Media

Mtra. Altagracia Abreu

Directora Escuela de Orientación
Educativa y Psicopedagogía

Mtro. Confesor Lapaix

Director Escuela de Formación Docente en
Educación Física y Ciencias del Deporte

Mtro. Rafael Arias Lara

Director Escuela de Bibliotecología,
Tecnología e Innovaciones Educativas

Mtro. José Ramón Acosta De Óleo

Director División de Postgrado
y Educación Permanente

Dr. Wilfredo Rosario Carrión

Director de la División de Investigación

Dr. Basilio Florentino

Director del Instituto de Investigación e
Innovación Educativa (INEDUC)

Mtra. Ligia Amada Melo

Profesora Meritísima FCE

Dra. Ana Daisy García

Profesora Meritísima FCE

Dra. Ana Dolores Guzmán

Profesora Meritísima FCE

Mtra. Josefina Pimentel

Profesora Meritísima FCE

Dra. Cristina Molina Sena

Profesora Meritísima FCE

Mtra. Josefina Mercedes de Cotes

Profesora Meritísima FCE

Mtro. Ramón Apolinar Méndez

Presidente de la Asoc. de Profesores FCE

Mtro. Juan Antonio Alix

Delegado Profesor al

Mtra. Lissanny Tejeda Presinal

Delegada Profesor al

Br. Ronny Stendy Areche Cruz

Delegado Estudiantil

Br. Oscar Ávila Brito

Delegado Estudiantil

Br. Enmanuel Montero De la Cruz

Delegado Estudiantil



CONTENIDO

Presentación	11
La subjetividad política en docentes de Ciencias Sociales y su impacto en las prácticas pedagógicas de formación política en Colombia y República Dominicana / Political subjectivity in social science teachers and its impact on political education pedagogical practices in Colombia and the Dominican Republic. •Jenny Rocío Jiménez Monguí	15
Gestión directiva y la satisfacción laboral de los docentes en el Liceo Parroquial Santa Cruz, sector Villa Mella, municipio Santo Domingo Norte, período escolar 2018-2019 / Management leadership and teacher satisfaction at the Liceo Parroquial Santa Cruz, Villa Mella sector, Santo Domingo Norte municipality, 2018-2019 school year. •Marina Florentino Merán	39
Inteligencia Artificial y autoestima docente: un estudio exploratorio en República Dominicana / Artificial Intelligence and teacher self-esteem: an exploratory study in the Dominican Republic. •Beatriz Lafontaine y Wanda Marina Román-Santana	61
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. •Geynmi Pichardo Mancebo	83
Formación cívica y ciudadana en República Dominicana: retos y perspectivas de la formación docente / Civic and citizenship education in the Dominican Republic: challenges and perspectives of Teacher Training. •Pedro Pablo Santos Bonilla	108



FACETAS EDUCATIVAS: una nueva imagen para una nueva etapa del pensamiento pedagógico

En el año 2016, la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) puso en circulación el primer número de su revista Facetas Educativas, en formato impreso. Desde entonces, este medio de difusión científica y académica, que desde el 2023 circula en formato digital y que en 2024 adquiere su indexación, constituye la primera herramienta de la Facultad para poner al alcance de la comunidad académica ensayos y artículos resultado de procesos de investigación, con la finalidad de contribuir a la mejora de la práctica educativa en los contextos universitario y preuniversitario. Con ello, se ha llenado exitosamente un espacio académico y de desarrollo institucional.

Durante varios años, la revista mantuvo un diseño que, aunque funcional para sus primeras etapas, presentaba limitaciones para su expansión y posicionamiento internacional. Su diagramación poseía un formato más rígido, con una distribución visual menos flexible y mayores extensiones de maquetación, y una portada con elementos de diseño que variaban entre números. En un contexto académico cada vez más competitivo, surgió la necesidad de fortalecer la identidad editorial de la revista, mejorar la experiencia de lectura y reducir tiempos de producción, elementos clave en el proceso de indexación y en la capacidad de atraer nuevas contribuciones.

En ese sentido, la presente edición de Facetas Educativas marca un hito trascendental: el lanzamiento de un nuevo diseño editorial, que representa no solo un cambio estético, sino también, y sobre todo, una apuesta estratégica por dar mayor visibilidad y vigencia al trabajo investigativo para el impulso de la educación nacional e internacional de calidad. Hoy, nuestra revista adopta una nueva imagen, con lo que la FCE reafirma su compromiso con el avance de la investigación y la innovación educativas. Hoy celebramos la publicación del volumen 1 del número 7 (enero-junio 2025) de una Facetas Educativas renovada y llena de vitalidad académica.

A partir de esta edición, Facetas Educativas adopta un formato editorial moderno, con las siguientes innovaciones destacadas:

- Una portada unificada e institucional, con variación exclusiva del volumen, del número y del período correspondiente.
- Integración armónica del escudo de la UASD (abajo a la derecha) y del escudo de la Facultad (arriba a la izquierda).
- Una línea curva con significado simbólico: movimiento, progreso y relación entre la tradición y lo nuevo.
- Uso de colores propios de la Facultad, fortaleciendo su identidad visual.
- Cambio del tamaño físico de la revista a 7 x 9 pulgadas, más práctico y compatible con estándares internacionales.
- Texto a una sola columna, con mayor legibilidad y facilidad de lectura digital.

Este rediseño editorial no solo mejora la presentación, sino que moderniza la revista y la hace visualmente competitiva con la tendencia de publicaciones científicas. Asimismo, la simplificación de parámetros técnicos facilita la producción de nuevos números en menos tiempo, lo que fortalece la continuidad de la revista, aspec-

to fundamental para procesos de indexación, visibilidad y motivación e impacto en la comunidad académica. Con su nueva imagen, Facetas Educativas da un salto cualitativo, al pasar de una revista funcional y emergente a otra con un diseño más consistente, moderno y con visión internacional.

El contenido de este número incluye cinco trabajos que reflejan la diversidad temática de la investigación en la educación contemporánea, tanto en el contexto nacional como en el regional. Cada contribución aporta debates, resultados y perspectivas sobre problemáticas educativas prioritarias.

El artículo “La subjetividad política en docentes de Ciencias Sociales y su impacto en las prácticas pedagógicas de formación política en Colombia y República Dominicana”, de la autoría de Jenny Rocío Jiménez Monguí, ofrece un análisis comparado que revela cómo las creencias políticas de los y las docentes influyen en la educación ciudadana que imparten. Este análisis permite comprender la estrecha relación entre posicionamientos ideológicos, prácticas pedagógicas y la construcción de ciudadanía.

En “Gestión directiva y la satisfacción laboral de los docentes en el Liceo Parroquial Santa Cruz, sector Villa Mella, municipio Santo Domingo Norte, período escolar 2018-2019”, Marina Florentino Merán explora los vínculos entre el liderazgo institucional y el bienestar profesional docente en un centro educativo. Los resultados del estudio recogidos en este trabajo evidencian la importancia del clima organizacional para el desempeño y la motivación del profesorado.

En el artículo “Inteligencia artificial y autoestima docente: un estudio exploratorio en República Dominicana”, Beatriz Lafontaine y Wanda Marina Román abordan uno de los grandes retos emergentes de la educación: la transformación de la identidad profesional en la era digital. El estudio realizado ofrece indicadores valiosos sobre cómo la adopción de tecnologías inteligentes puede generar oportunidades, pero también tensiones en la autopercepción docente.

En “Percepciones y necesidades formativas en el Curso Optativo Equivalente a la Tesis de Grado de la Universidad Autónoma de Santo Domingo: estudio de caso”, Geynmi Pichardo Mancebo analiza una innovadora modalidad del requisito de investigación para la titulación implementada por años en la Universidad Autónoma de Santo Domingo como alternativa a la tesis en el nivel de grado, destacando su impacto en el desarrollo de competencias investigativas de futuros/as profesionales de la educación.

Finalmente, Pedro Pablo Santos Bonilla, en su ensayo “Formación cívica y ciudadana en República Dominicana: retos y perspectivas de la formación docente”, examina el estado actual de la formación docente para la educación ciudadana, identificando desafíos curriculares, institucionales y pedagógicos, así como propuestas de mejora, en consonancia con las demandas de la sociedad democrática.

14

Como puede observarse en este número, la Facultad de Ciencias de la Educación renueva a través de la revista Facetas Educativas su compromiso con la investigación, la reflexión y la difusión del conocimiento pedagógico y reafirma su misión de contribuir al mejoramiento del sistema educativo dominicano y a la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, éticos y transformadores. Este es un nuevo capítulo. Una imagen nueva para ideas que mueven la educación. Un diseño que mira al futuro sin dejar de reconocer –y mucho menos olvidar– la historia que lo sostiene. Con gran orgullo, invitamos a la comunidad académica a disfrutar y difundir esta edición especial que simboliza la determinación de avanzar, innovar y transformar.

Dra. Juana Encarnación,

Decana

Facultad de Ciencias de la Educación

Dr. Basilio Florentino Morillo,

Director

Revista Facetas Educativas

La subjetividad política en docentes de ciencias sociales y su impacto en las prácticas pedagógicas de formación política en Colombia y República Dominicana

Political subjectivity in social science teachers and its impact on political education pedagogical practices in Colombia and the Dominican Republic

15

Jenny Rocío Jiménez Monguí¹

📍 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá

🆔 <https://orcid.org/0009-0008-0696-6064>

✉ jrmongui91@unisalle.edu.co

📞 3134927148

¹ Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital de Bogotá, 2009.

RESUMEN

Este trabajo explora cómo se configura la subjetividad política de docentes de ciencias sociales y su relación con las prácticas pedagógicas de formación política en Colombia y República Dominicana.

Objetivo. Analizar, en contextos educativo-políticos similitudes y diferencias construidas y cuestionadas en las narrativas sobre la subjetividad política de docentes en estos países y su relación con las prácticas pedagógicas de formación política con sus estudiantes.

Metodología. Enfoque cualitativo de corte hermenéutico, con empleo de entrevistas, diálogos y observación de clases.

Resultados. Entre los resultados emergen elementos de reflexividad y reconocimiento de la subjetividad política del docente desde las prácticas pedagógicas enmarcados en la pedagogía crítica, como la «concienciación» del docente, que visibiliza y potencia la condición de sujetos políticos en la escuela.

Conclusiones. Las conclusiones destacan la importancia de la reflexividad de la subjetividad política del docente de sociales, que gestione la memoria histórico-económica, el pensamiento crítico y la formación de sujetos políticos corresponsables y democráticos, privilegiando, desde las prácticas pedagógicas, la formación política.

Palabras clave: subjetividad política docente, práctica pedagógica, formación política

ABSTRACT

This paper explores how the political subjectivity of social science teachers is configured and its relationship with pedagogical practices of political education in Colombia and the Dominican Republic.

Objective. Analyze, in educational-political contexts, similarities and differences constructed and questioned in the narratives about the political subjectivity of teachers in these countries and its relationship with pedagogical practices of political education with their students. **Methodology.** A qualitative hermeneutic approach, using interviews, dialogues, and classroom observations. **Results.** Among the results, elements of reflexivity and recognition of teachers' political subjectivity emerge from pedagogical practices, framed within critical pedagogy, such as teacher "awareness," which makes visible and enhances the status of political subjects in schools. **Conclusions.** The conclusions highlight the importance of the reflexivity of the political subjectivity of social science teachers, which addresses historical and economic memory, critical thinking, and the development of co-responsible and democratic political subjects, political education is prioritized through pedagogical practices.

Key words: political subjectivity of teaching, pedagogical practice, political training

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se relaciona con la tesis doctoral en desarrollo *Subjetividades políticas de docentes de ciencias sociales y sus prácticas pedagógicas de formación política en colegios públicos de Bogotá*. Se propone analizar al docente de ciencias sociales como sujeto político, en la configuración de las subjetividades políticas docentes. Para esto se analizan las relaciones entre las prácticas pedagógicas (PP) y la formación política (FP), incorporando elementos de reflexividad ligados al pensamiento sociocrítico, al trabajo colectivo y al reconocimiento de las subjetividades políticas.

Una revisión previa de la literatura permitió observar cómo la academia ha explorado la configuración de las subjetividades de los/las estudiantes, sin brindar la misma relevancia al análisis de los/las docentes, pese a que construyen constantemente su identidad como educadores e influyen, desde sus prácticas pedagógicas e interacción con estudiantes, las formas en que se promueve la formación política (Jiménez & Roa, 2024). En consecuencia, la reflexión sobre la subjetividad del docente como sujeto en transformación permite observar el pensamiento crítico y ciudadano de los estudiantes, que está directamente relacionado con cómo los docentes conciben y proyectan su subjetividad en sus prácticas pedagógicas (Fandiño, 2022).

La subjetividad política docente no es aislada, sino una construcción colectiva dada en la interacción con otros. Ignorar este aspecto relacional significa desconocer la dimensión política de la educación. Se pretende visibilizar la categoría de Subjetividad Política, desde:

1. La configuración de un constructo de SPD, relacionado con las trayectorias de los docentes, su formación profesional y su relación con elementos ético-políticos.
2. La importancia de las SPD desde las PP en el impacto de la formación.

3. La formación política, relacionada con la SPD y el reconocimiento del sujeto político para el desarrollo de pensamiento sociocrítico y en comunidad en la escuela. (Jiménez, 2025)

II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

2.1 Teoría

La subjetividad política docente (SPD) es un proceso del sujeto histórico y colectivo que integra dimensiones micro y macrosociales, superando reduccionismos estructurales o psicológicos (Zemelman, 2007), configurándose en la tensión entre la historicidad del sujeto y la agencia transformadora. Su naturaleza es intersubjetiva y política, al confrontar relaciones de poder (Foucault, 1990).

La escuela es uno de los espacios en donde se configura la subjetividad política y la construcción de sujetos políticos, logrando activar potencialidades colectivas para “reimaginar” y proyectar lo social trascendiendo estructuras mediante praxis creativas (Zemelman, 2010). Las prácticas pedagógicas son reflexividad y disposición continua para aprender del proceso pedagógico (Shön, 1998); estas adquieren un carácter político cuando trascienden lo técnico y se articulan con proyectos emancipadores (Freire, 2005; Giroux, 2004). El docente-sujeto-político negocia entre lo instituido y lo instituyente, ejerciendo una teoría crítica (Martínez, 2014), evocando el rol del “intelectual orgánico” de Gramsci en que desafía hegemónicas, y enfatizando en el “intelectual transformativo” capaz de problematizar su práctica vinculándola en la lucha por la justicia. Así, la politización no es un “defecto”, sino condición para intervenir en contextos de desigualdad, donde la agencia se ejerce dentro de márgenes y estructuras, pero estas no anulan su capacidad de acción (McLaren, 1997).

La formación política (FP) implica desarrollar capacidades críticas y pedagogías situadas en territorio que empoderen al sujeto como

constructor de su realidad (Quintar, 2008), sin reducirla a partidos o elecciones, expresándose en las decisiones cotidianas de docentes, que no pueden ser neutrales, tomando posición y evitando la reproducción del deber ser. Para Zemelman (2007), la subjetividad política del docente articula dimensiones como: memoria (reinterpreta lo histórico), conciencia (pensamiento crítico), voluntad (agenciamiento) y utopía (re-imaginar y proyectar futuros). Al converger este planteamiento con pedagogías críticas, se rechazan modelos bancarios y se promueve una praxis liberadora necesaria a la formación política, que potencie no solo conocimientos sobre lo político, sino también formación del juicio crítico y la acción transformadora, como refiere Cullen (2014) y propone Jaime (2024) desde la colectividad, con soberanía epistémica, a través de prácticas como la comunagogía y sus “compertencias”.

2.2 Marco contextual

En el contexto latinoamericano, los procesos de subjetividad y de formación política docente están atravesados por tensiones entre la normatividad institucional, las dinámicas de poder y las experiencias personales y colectivas de los actores educativos. Países como Colombia y República Dominicana comparten trayectorias históricas y económicas marcadas por profundas desigualdades estructurales, tensiones curriculares y disputas del papel del docente como sujeto político. Desde una mirada hermenéutica, Jiménez y Roa (2024) subrayan que la subjetividad política se configura a partir de saberes y experiencias que son negociados y resignificados por los sujetos en contextos escolares y les permiten abordar las PP que atañen a la FP, siendo la escuela un campo de disputa política, donde el docente para enseñar interpreta y confronta estructuras de poder a través de sus prácticas.

En Colombia, autores como Fandiño (2022); Bonilla (2021) y Dimate et al. (2020) destacan cómo la figura del maestro se configura como un sujeto político en resistencia ante políticas públicas que tienden

a la estandarización curricular, la evaluación tecnocrática y la privatización educativa, permitiendo con ello apoyar más la indagación y el reflexionar y mantener la subjetividad política docente desde el reconocimiento del rol ético-pedagógico y la realidad vivencial, impulsando prácticas pedagógicas críticas en las que algunos/as docentes articulan las ciencias sociales y la pedagogía crítica y buscan relacionar el trabajo con las comunidades. A través de sus experiencias, los/las docentes se ven como constructores de ciudadanía crítica y transformadora.

En República Dominicana, la subjetividad política del magisterio también se desarrolla en medio de tensiones con un modelo educativo que privilegia la eficiencia y la certificación. Informes recientes (EDUCA & Diálogo Interamericano, 2025) evidencian cómo las políticas educativas han priorizado la evaluación docente bajo lógicas tecnocráticas. Sin embargo, investigaciones como la de Taveras (2023) muestran que existen prácticas de acompañamiento pedagógico que promueven la reflexión crítica del docente sobre su contexto y su papel como agente de transformación. Además, el reconocimiento de la subjetividad entre los maestros dominicanos/as refuerza una percepción de la profesión como un proceso colectivo y ético que puede permitir el desarrollo y agenciamiento político en la escuela. Acorde con lo expuesto, se revisan las narrativas de docentes que aportan a su subjetividad.

III. MÉTODO

El estudio objeto del presente artículo corresponde al enfoque cualitativo de la investigación, que se basa en la búsqueda de conversaciones que permitieron, desde la hermenéutica, la interpretación de las configuraciones de la subjetividad política de los participantes, comparando narrativas de docentes colombianos/as y de docentes dominicanos/as. Al indagar sobre las SPD en docentes de sociales de colegios públicos de Bogotá-Colombia, se generó una elección tipo muestreo por conveniencia. La selección intencional se mantuvo,

para un abordaje en profundidad que captara la complejidad del fenómeno en su contexto natural.²

En República Dominicana, la indagación fue producto de la estancia doctoral con docentes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y de dos liceos dominicanos a partir de entrevistas, diálogos académicos y observaciones en clase. Tomando la narrativa de 22 docentes y en Colombia de 39 docentes se seleccionaron 9 para un estudio de caso múltiple, desarrollando análisis comparativos e interpretaciones de elementos contextuales y narrativos. A los participantes se les informó el propósito del estudio, asegurándoles confidencialidad, obteniendo su consentimiento informado, la participación voluntaria y guiándose por compromisos ético-políticos.³

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 ¿Cómo se configura la subjetividad política de los docentes en ciencias sociales?

En este acápite se analiza la configuración de la subjetividad. Inicialmente, algunos docentes interpretan la subjetividad como anónimo de la objetividad, subvalorando la dimensión transversal y constitutiva en el sujeto y las formas de conocimiento que se desprenden del proceso de subjetivación (Bonilla, 2021). Así mismo ocurre con la formación política, la cual relacionan con las tendencias ideológicas; sin embargo, al adentrarse al diálogo, la vinculan con la toma de decisiones y con una pedagogía práctica, cotidiana y transversal. La siguiente gráfica caracteriza elementos encontrados

² Relaciones diferenciales, importantes para tener presente, la selección de la población y los tiempos de indagación. Igualmente se mantienen principios éticos establecidos en el Informe Belmont. Respeto por las personas, Beneficencia y Justicia.

³ En la identificación se emplearon códigos alfanuméricos en lugar de nombres reales para respetar principios. Cada docente fue clasificado según su país de origen (DOCENTERD para República Dominicana y DOCENTEOL para Colombia), seguido de un número.

en los docentes, identificados a partir de sus experiencias sociales, familiares, académicas e institucionales y desde la interpretación del concepto de subjetividad para (Zemelman 2007, 2010) con dimensiones que emergen de los docentes, como la historicidad y la política (Ouviña, 2024).

Figura 1

Constructo de elementos que configuran la Subjetividad Política Docente



4.1.1 Constructo de elementos que configuran la Subjetividad Política Docente

La subjetividad política en el ejercicio docente configura un horizonte transformador cargado de sentido emancipador, que orienta las prácticas pedagógicas. Los relatos presentados permiten explorar dichas conexiones, dando cuerpo al análisis de este constructo, presentándose procesos biográficos, académicos y de socialización contados a partir de los cinco elementos referenciados en la Figura 1.

Las experiencias biográficas muestran cómo la SPD es dinámica y se encuentra enmarcada en la historicidad del sujeto, entendida

esta en el cruce entre momentos individuales y del colectivo, rastreando la conexión con la historia, situación que llevó a muchos a escoger su carrera interesados en los pasados marcados por violencia, polarización y procesos antidemocráticos. Este vínculo entre experiencia personal y enseñanza fortalece la capacidad docente de generar interés en los estudiantes. DOCENTECOL7 planteó: “Siento que esa conexión personal con la historia me permite transmitir el conocimiento de una manera más cercana. Mis estudiantes no solo aprenden datos”. Así lo expresa DOCENTECOL1: “De niño iba a novelear a la loma”, refiriendo que vivía en una zona conflictiva donde, a falta de televisión, había drama real, siendo este el inicio de identificar el mundo social de su entorno. El mismo DOCENTECOL1 afirmó: “Me gusta la historia. La historia del mundo no es Europa; es un poco también haber bebido de Enrique Dussel y los planteamientos frente al eurocentrismo y a la necesidad de construirnos una visión del ser humano desde nuestras particularidades y condiciones”.

La influencia biográfica constituye un pilar en la construcción de la SPD, por ejemplo, el DOCENTERD1 menciona que prefirió las ciencias sociales por su gusto por la lectura propiciado por el entorno familiar, situación que genera un fuerte llamado a entender la educación a través de las experiencias vividas desde los mismos docentes. En este sentido, la SPD es un proceso en constante transformación, influenciado por factores histórico-sociales donde las tensiones biográficas se dan entre lo individual, lo colectivo, lo institucional y lo social. Tiene el potencial de generar espacios de acción, pluralidad y democratización, contribuyendo al desarrollo de ciudadanos críticos. Desde esta perspectiva se enfatiza que pensar políticamente implica proyectarse hacia el futuro, evitando la repetición del deber ser.

Por otra parte, la interacción contextual influye en la configuración del sujeto; el desarrollo de su historicidad es una construcción de nuevos significados en relación con el presente y el futuro, desde lo colectivo y lo que ha vivido, influyendo la cercanía que ha desarrollado en contextos institucionales, sociales y culturales. Menciona

el DOCENTECOL5: “El conocimiento de sí mismo y del entorno es un proceso dialógico donde la historia personal, nacional y global se sincronizan”, encontrando aquí una interpretación crítica desde su lugar situado. Para DOCENTERD9: “Una tensión significativa identificada es la ausencia en el diseño curricular de temas como el trimestre patrio, la identidad nacional y la independencia como tema principal”.

El análisis de la SPD parte del lugar de enunciación del maestro como agente de socialización que impulsa la transformación social. Por tanto, en las narrativas se observa la vinculación a redes de trabajo como sindicatos, asociaciones académicas y grupos culturales, donde sienten que se potencia la colectivización de intereses pedagógicos. La participación asociativa propicia la conciencia crítica sobre el sistema educativo, promoviendo las luchas laborales y las mejoras educativas. Como mencionó DOCENTERD7, “Nuestro contexto social, político y económico influye en el compromiso social”, evidenciando cómo el entorno incide en la proyección de su rol docente.

En República Dominicana, frente al concepto de subjetividades políticas, algunos/as docentes identificaron una paradoja, pues en ciertos casos prevalecía la idea de que una postura subjetiva implica renunciar a una supuesta objetividad que debía mantenerse en la escuela, lo cual generaba resistencia a involucrar su perspectiva, dificultando así la comprensión de procesos de subjetivación. Como expresaron dos docentes de República Dominicana: “A mí me parece que uno debe tratar todo con objetividad” (DOCENTERD2), “La objetividad debe ser llevada a la realidad social” (DOCENTERD8). En el transcurso de las entrevistas y con las narraciones de sus contextos de vida, los docentes iban encontrando relaciones y comprendiendo la dimensión de la SPD en la escuela.

Algunos docentes dominicanos señalaron que la SPD se asocia a la elección de ser docente de lo social. Así, DOCENTERD8 mencionó que “La vocación está vinculada a la conciencia social y al análisis crítico de la realidad”. Por su parte, DOCENTERD1 relacionó

su interés por las Sociales con su amor por la lectura, influenciado por la biblioteca familiar: "...la biblioteca de mi hermano". Asimismo, DOCENTESRD9y7 destacaron elementos que desde sus realidades fueron constructores y direccionadores de su vocación como "es más cercano a la realidad" y "me gustaban... las ciencias sociales... me parecían fáciles de entender". En relación con las vidas familiares de los/las docentes surgieron otras características, provienen de familias no privilegiadas económicamente y pocos son los que tienen padres con carrera profesional, afirmaciones que están en conformidad con el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (Elacqua et al., 2022).

La influencia de roles educativos en sus vidas es destacada para las prácticas pedagógicas, recuerdan docentes como modelos, de la muestra, solo uno en Colombia comentó no haber tenido una figura a seguir, los demás señalan ejemplos. DOCENTECOL9 dice: "Me recluté el profesor Juan De La Ossa, porque él era disciplinado, explicaba muy bien y escuchaba a sus estudiantes con atención". DOCENTERD4 dijo: "Recuerdo a dos maestros por sus análisis críticos y reflexivos", desarrollando en ellos elementos de carisma para motivar y construir reflexión. Esto se traduce en la conexión de historias con experiencias concretas que valoran elementos que posteriormente llevan desde sus subjetividades a sus PP.

La categoría de intelectuales orgánicos podría relacionarse debido a que al emerger de clases menos favorecidas las estructuras de dominación y las relaciones de poder posibilitarían ser cuestionadas con discursos contrahegemónicos o críticos, que busquen equidad y justicia, determinantes en la construcción de ciudadanías críticas (Giroux, 2004), relacionando las acciones prácticas al concepto de la utopía desde la mirada zemelmaniana, como brújula potenciadora en constante formación, revisión del presente y proyección con ilusión de futuros más justos. Así, los docentes como sujetos políticos conscientes de su SPD observarán la utopía como acto potenciador, realizable y convencido de la necesidad de transformación social (Ouviaña, 2024). DOCENTECOL3 afirmó: "Intentar cambiar la

sociedad para mejorar la vida” y DOCENTERD11: “Yo siempre invito a los estudiantes a que no sean indiferentes... que siempre estén... ¡Que sean!... No solo que estén activos, sino que sean astutos. Y que, en la medida de lo posible, ellos se involucren, porque a veces también el nivel de indiferencia llega”.

4.2 La subjetividad política docente en las prácticas pedagógicas

La subjetividad política docente aparece como una dimensión importante de las prácticas pedagógicas y el compromiso social del maestro, que muestra las tensiones persistentes en las relaciones de poder y saber. Sin embargo, es necesario cimentar el concepto de PP en relación de dichos trayectos, que permiten la confrontación del quehacer docente con el discurso hegemónico tecnocrático, y es allí donde la fuerza de la escuela debe comprometer otros saberes construidos, influenciados por representaciones, valores y creencias. Afirmando, como Giroux (2004), que los docentes no son neutrales, sus formas de actuar los convierten en intelectuales transformativos, cuyas experiencias y posicionamiento político enriquecen e intervienen su labor educativa.

27

La SPD emerge en contextos históricos y económicos marcados por procesos de colectivización que dialogan con realidades sociales y escolares en las que los docentes ejercen su labor. Esta subjetividad se manifiesta en las PP, que se configuran en múltiples estrategias y enfoques que permiten el fomento de la ciudadanía crítica y autónoma en los estudiantes, desde la reflexividad y la participación, empleando metodologías dialógicas que articulan contenidos disciplinares con debates contemporáneos y realidades locales y contextuales que incorporan temas polémicos y vivencias como material pedagógico legítimo.

En República Dominicana, al reflexionar sobre la SPD en las prácticas docentes, emergen tensiones vinculadas a la percepción política que los docentes tienen de los estudiantes. Consideran que abordar temas

políticos con los jóvenes es complejo, porque predominan comentarios centrados en el poder adquisitivo como proyección o meta de vida, sin miras a pensar en el bien común. Narrativas como “Estamos en una sociedad que aplaude la apariencia” (DOCENTERD13), “La idea de los jóvenes es a no involucrarse” (DOCENTERD4), “Privilegian la cultura de la yipeta” (DOCENTERD11) y “Quieren ser youtubers e influenciadores, pero no abordan temas de equidad social” (DOCENTERD5), son posturas que contrastan con las de docentes en formación, quienes señalan: “Aquí simplemente no les gusta que hablen de política, los profesores” (DOCENTERD20), “Creen que ser político es pertenecer a ciertos partidos y olvidan las políticas económicas...” (DOCENTERD21). Estas tensiones demandan una reflexión profunda, ya que el temor a hablar del tema puede fomentar la apatía e impedir el desarrollo de una ciudadanía crítica.

La construcción de una SPD desde una educación crítica y emancipadora exige repensar la democracia participativa, no tutelada, fomentando la corresponsabilidad social entre todos los actores escolares. DOCENTERD11 señaló que la idea de lo político en la escuela es limitada: “Se le da participación a un niño que representa un salón... ¿Qué tipo de ciudadano estamos formando? Cuando cumplen 18 años, no saben de política, porque nunca estuvo en la edad de aprender”.

La capacidad de autocrítica y reflexión permanente sobre la práctica pedagógica en el proceso es lo que Schön (1998) llamaría la práctica reflexiva en, sobre y después de la acción, permitiendo descubrir contradicciones en la enseñanza y mejorar la congruencia entre discursos emancipadores y prácticas pedagógicas. Cullen (2014) argumenta que la ética de la educación requiere una vigilancia epistemológica continua, a fin de no reproducir relaciones de dominación. Esta es una consideración crítica para la enseñanza de las ciencias sociales. DOCENTERD4 argumentó: “La población de estudiantes es la que te marca para ver la intensidad o flexibi-

lidad con que tú le des el tema, ya que el punto no es solo el contenido, sino cómo lo asocia y replica a su manera de vivir y tomar decisiones”. Relacionando contenidos modificados en función de los estudiantes para permitirles hacer un juicio crítico de sus contextos, DOCENTERD1 afirmó que “Una práctica pedagógica debe ser flexible y abierta, adaptada a nuestra manera de vivir y a las características del público dominicano” como comprensión situada de la enseñanza, porque evita la aplicación mecánica de modelos pedagógicos descontextualizados.

En Colombia, las ciencias sociales se desarrollan dentro de un currículo abierto, basado en preguntas problematizadoras en el que la población escogida en el estudio mantiene una conciencia de agentes de cambio con pasión, coherencia y compromiso sociopolítico. DOCENTECOL1 subrayó: “De la cuna a la tumba, somos seres políticos”, y DOCENTECOL2 se identificó como “modelo vivo de maestra”, integrando géneros, terruños y experiencias en su pedagogía. DOCENTECOL6 expresó: “Transformar la relación entre profesores y estudiantes. Pero eso no se puede lograr si uno mismo no ha cambiado.” Esta actitud implica la disposición constante para cuestionar paradigmas y privilegios dentro de la educación. Se toma el análisis crítico y se cuestionan las relaciones de poder naturalizadas, porque se educa con el ejemplo.

Los docentes colombianos afirmaron que están conduciendo PP orientadas al pensamiento crítico como una herramienta fundamental de la acción política en la FP, que cuestione intereses que se esconden tras discursos hegemónicos y verdades absolutas. La actitud crítica se practica en el aula cuando los maestros convierten sus PP en reflexivas y participativas. DOCENTECOL9 anota: “La filosofía es siempre sobre preguntas, sobre la capacidad de hacer preguntas. Le digo a los estudiantes que hagan sus propias preguntas”. Así, la SPD llevada a las PP en Colombia valora la capacidad de hacer preguntas a problemas situados haciendo significativa la edu-

cación. Giroux (2004) argumenta que no hay libertad sin la “educación de la pregunta” como praxis, lo cual abre nuevas posibilidades de re-imaginar futuros. Revisando planes y mallas se visibilizaron otros elementos procesuales con un alto porcentaje de coincidencia, se encontró la importancia de privilegiar la duda, educar la pregunta, reflexionarla y buscar solucionar problemas a partir de situaciones concretas del entorno, elementos propios de “la formación del pensamiento sociocrítico” (Grijalba et al., 2020).

En República Dominicana, varios docentes señalaron la ausencia de una asignatura de educación cívica enfocada desde el currículum actual como asignatura, más allá de la instrucción formal en conocimientos. En este sentido, DOCENTERD12 dijo: “Para la formación de ciudadanos activos que aporten culturalmente al país (...). Estoy haciendo una tesis sobre educación cívica, porque esos elementos son claves”.

30

En cuanto al cuestionamiento del currículum y su descolonización, algunos docentes cuestionan la aplicación de modelos extranjeros. Así, DOCENTERD10 comenta “Entonces, en términos de las políticas que se aplican desde el sistema... son autoritarias. Se les impone a los profesores que la educación tiene que ser por competencias. Ese es otro producto que nos llegó “ estas políticas que responden a parámetros globales de la OCDE evidencian la tensión entre currículum impuesto, prácticas y necesidades escolares locales, donde la SPD resalta tensiones en el aprendizaje “Se cuestiona quién hizo el currículum (el Ministerio de Educación)... se debate sobre la posible influencia de la clase alta, que es la que hace el currículum, para enseñar en virtud de sus intereses.”

4.3 La SPD en la Formación Política

En cuanto a la formación política, algunos docentes expresaron temor a ser percibidos como partidistas, refiriendo una aparente neutralidad; estando en el proceso, asocian la educación como he-

ramienta de transformación, para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comprender y transformar su entorno, una responsabilidad que desarrolla el maestro como trabajador de la cultura y sujeto político, para construir ciudadanía con corresponsabilidad social, interrogándose de manera central su quehacer (McLaren, 2005, p. 36) “... ¿Qué relación existe entre lo que hacemos en el salón de clases y nuestro esfuerzo por construir una mejor sociedad?”

En coherencia con los enunciados anteriores, una PP emancipadora permite al docente articular lo educativo con lo político. Así, el docente que referencia una concepción de su SP trasciende la perspectiva instrumental y concepciones voluntaristas que subdimensionan el potencial transformador de la acción pedagógica, dando valor a la SPD. Pensar la práctica desde la formación política es situarla entre las tensiones de determinaciones estructurales y las posibilidades de agencia, entre las condiciones institucionales y los márgenes de autonomía que desarrollen y vinculen a la acción educativa con sus prácticas pedagógicas, fomentando la formación política como asunto de relevancia para docentes en ciencias sociales. Caracterizando rasgos en cada contexto se encontró:

En Colombia, comprometidos con visiones emancipadoras, buscan desde sus PP la construcción de una formación política democrática que trascienda los formalismos institucionales y se arraigue en las ciudadanías desde el análisis de escenarios de conflicto social, desafiando las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y generando una educación transformadora. De los elementos encontrados, se destacan tres horizontes de direccionamiento: (a) la capacidad de participar deliberativamente, (b) la reflexividad en el desarrollo comunicativo, y (c) la capacidad transformadora de los sujetos políticos articulando realidades sociales en el territorio.

El primero es la formación de estudiantes con capacidades para participar activamente en la vida comunitaria y comprometerse con la transformación social. El enfoque considera la SPD no como es-

pectáculo mediático, sino como una construcción colectiva del bien común desde la base social. DOCENTE COL5 manifiesta que “es fundamental generar espacios de participación de los estudiantes y no de apatía, considerando entre los elementos relevantes la exclusión política e histórica”. En ese sentido, se comprende una preocupación de la SPD caracterizada por una escuela que debe identificar los mecanismos históricos de exclusión e inequidad y sentir responsabilidad de revertirlos.

El segundo, apunta a formar estudiantes con capacidades analíticas y comunicativas para leer críticamente la realidad social, desde la pedagogía de la palabra crítica para nombrar el mundo (Barragán, 2015). Así, la SPD en la PP reconoce el lenguaje (elementos de escritura y oralidad) como eje de reflexividad para cuestionar la cultura, las relaciones de poder y promover el pensamiento sociocrítico hacia sociedades más equitativas.

32

El tercero busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos políticos capaces de actuar críticamente. Esto implica subjetividades construidas desde el diálogo, lo pedagógico-crítico y lo colectivo, como plantean Giroux (2004) y Cullen (2014) con el juicio crítico y Jaime (2024) con las “compartencias”. La producción de subjetividades políticas requiere pedagogías que fomenten formas de agencia crítica que reconozcan los vínculos entre el conocimiento, el poder y la posibilidad. Destacando así la acción transformadora acompañada del juicio crítico, la capacidad de sentir responsabilidad social y corresponsabilidad en la toma de decisiones.

Horizontes, analizados en testimonios como DOCENTE COL4: “Queremos formar sujetos políticos reales que están atentos a lo que pasa”, lo que refleja una comprensión de la formación política no como adoctrinamiento, sino como desarrollo de capacidades para leer críticamente la realidad y posicionarse activamente frente a ella. McLaren (2005) complementa esta perspectiva al señalar que la formación de sujetos políticos atentos implica desarrollar una

“alfabetización crítica” que permita decodificar los mensajes inscritos en los discursos dominantes; esto sucede si en la cultura se reconocen como sujetos políticos. DOCENTECOL7 refuerza esta visión al expresar que “el conocimiento de sí mismo... me hace posible, conocer y defender mis posiciones”, evidenciando el valor de la autonomía intelectual en la ciudadanía crítica.

En República Dominicana, la reflexión de los docentes de educación media sobre la categoría de “lo político”, como ya se mencionó, reveló diversas perspectivas: por una parte, resignifica la noción aristotélica (DOCENTERD3) como “animal político”, por otra, siguen asociando fenómenos como la corrupción, con lo que podría relacionarse la apatía o proyección en lo político; según DOCENTERD5, se vincula a la polarización y la desidia entre los jóvenes, quienes “prefieren ser influencers en lugar de preocuparse por temas de equidad social”. En contraste, docentes universitarios aceptan la politización como una condición ontológica humana inherente al ser, sin ser en sus narrativas recurrente o prioritario.

Para DOCENTERD2y4, la política, por expresiones de sus estudiantes, es sinónimo de corrupción: “todos los políticos son ladrones”. Para contrarrestar esta visión, algunos docentes trabajan desde el análisis histórico y buscan desarrollar ejemplos de transparencia política, haciendo énfasis en la ausencia de educación cívica en el currículo, como parte del desarrollo del pensamiento crítico, la participación en los estudiantes y la construcción de ciudadanía en pro de la convivencia. Cuando se les preguntó acerca de los elementos claves en FP, resaltaron la importancia de fomentar el pensamiento crítico y la combinación entre reflexividad y creatividad. DOCENTERD8 afirmó que “el aula es un laboratorio, donde ellos mismos llevan a cabo su trabajo y práctica real”.

La formación política debe afianzarse desde las prácticas pedagógicas integrando elementos de subjetividad política como la utopía, entendida como horizonte movilizador que permite en el presente

construir ilusiones, proyectar futuros posibles y orientar la acción hacia la transformación social, posibilitando la construcción de sujetos políticos conscientes del valor de sus propias subjetividades en los procesos de cambio, sin olvidar desde la SPD que el rol docente es ejemplo y muchos comportamientos se mimetizan: “La transformación social, al ser implementada de manera masiva, da como resultado la formación de una sociedad analítica.(...), logra generar un cambio significativo dentro de diversos grupos humanos, contribuyendo al desarrollo colectivo” (DOCENTECOL7). Una FP que respete la subjetividad garantiza convivencia: “Una ciudadanía o es crítica o no es verdadera ciudadanía. Si no hay una actitud de disposición a criticar y a combatir aquello que se considera mal, entonces yo soy una persona dominada” (DOCENTERD13). En consecuencia, la FP debe ir más allá del conocimiento de normas, requiere desarrollar pensamiento crítico, cuestionar estructuras injustas y tener presente elementos mencionados, si no, reproduce sumisión en lugar de autonomía.

VI. CONCLUSIONES

En contextos de marcada inequidad social como el colombiano y el dominicano, la educación no puede ser neutra, debe estar motivada por la transformación social. La subjetividad política dominicana es un proceso dinámico, histórico y colectivo que se configura en interacción con otros, influenciada por factores sociales, familiares académicos e institucionales. Es fundamental que los docentes reconozcan su SPD, ya que esta dimensión es constitutiva de su identidad y crucial para sus prácticas pedagógicas de formación política.

Los docentes entrevistados son ejemplo de la búsqueda de la mejora de la calidad de vida, orientado su rol con claridad de formar sujetos políticos y siendo intelectuales democratizadores. La politización, lejos de ser un obstáculo, se convierte en parte de su identidad

profesional. La SPD da sentido a discursos críticos que interpelan estructuras de poder y cuestionan dispositivos institucionales como el currículo. Su análisis parte del territorio y las necesidades comunitarias, promoviendo la conciencia histórico-económica. Como señaló DOCENTECOL7, “La historia del mundo no es Europa.. Hay que construir una visión desde nuestras condiciones y ancestros”.

Las prácticas pedagógicas derivadas de esta SPD son creativas y diversas, superando lo técnico y fomentando la duda y el análisis. En Colombia incluyen debates sociales, análisis de medios y memorias locales, buscando trabajar más colectividad y territorio. En República Dominicana, parten de lo que perciben como intereses juveniles, mostrando interés y viendo necesaria la formación política en la escuela, entendida a partir de los diálogos sostenidos no como mera instrucción, sino como acto político que legitime la participación deliberativa y el análisis crítico de las relaciones de poder en la cultura, y transforme en pro de la equidad, el desarrollo de los derechos humanos y la convivencia.

El carácter político de la educación coloca al docente ante una disyuntiva: reproducir el orden existente o transformarlo hacia horizontes más justos. Esta tensión se intensifica en sistemas educativos que evitan abordar asuntos políticos e históricos locales, por considerarlos “delicados” o funcionales a ciertos intereses. Esto excluye voces y prioridades comunitarias, especialmente al tratar pasados conflictivos, donde los/las docentes deben navegar entre relatos oficiales y memorias alternativas. En República Dominicana, se suman desafíos como la estandarización educativa y restricciones temáticas que limitan la formación de ciudadanía crítica.

Superar estos retos requiere una formación política integral, más allá de lo partidista o de la mera educación cívica. Es necesario fomentar pensamiento crítico situado, recuperar la memoria histórica-económica y promover corresponsabilidad democrática incorporando la reflexión sobre sucesos controversiales para formar sujetos comprometidos con la equidad.

Sin respaldo institucional, esta perspectiva queda aislada. La subjetividad política docente debe ser visible y convivir en la cotidianidad de la escuela, las políticas públicas y la sociedad. Los docentes deben buscar ilusionar a sus estudiantes por cambios sociales y trabajar la utopía, planteándola como acción realizable, construyendo en el presente para proyectar futuros más justos, que no recaigan solo en el individuo, sino en un sistema que reconozca a la escuela como espacio vital de construcción democrática, de respeto a la heterogeneidad, con el docente como actor político para imaginar y edificar sociedades más inclusivas.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barragán, D. (2015). *El saber práctico: Phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Universidad de La Salle.

36

Bonilla, G. (2021). La docencia como práctica política: reflexiones desde América Latina. *Revista de Educación*, 396, 19-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-396-364>

Cullen, C. (2014). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.

Dimate, et al (2020). Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.2307/j.ctv86dgqn>

EDUCA & Diálogo Interamericano (2025). *El estado de las políticas públicas docentes en República Dominicana*. Teacher Task Force-UNESCO. Disponible <https://teachertaskforce.org/es/centro-de-conocimientos/republica-dominicana-el-estado-de-las-politicas-publicas-docentes-en-la>

Elacqua, et al., (2022). *¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes*. División de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo.

- Fandiño-Parra, Y. (2022). Deformación docente hacia subjetivación del maestro: un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 138-159. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://archivo-vivopaulofreire.org/images/Libros/Pedagogía-del-Oprimido.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrotu.
- Grijalba Bolaños, J., Mendoza Otero, J. N., & Beltrán Alonso, H., (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72.
- Jaime, J.C. (2024). *La comunagogía: Una alternativa en la educación actual*. Ediciones alternativas.
- Jiménez, J. (2025). *Subjetividades políticas de docentes en Ciencias Sociales y sus prácticas pedagógicas de formación política en colegios públicos de Bogotá*. (Tesis doctoral, sin publicar), Universidad del a Salle, Doctorado en educación y Sociedad.
- Jiménez, J. & Roa, C. (2024). Tendencias investigativas de la articulación intercategorial de formación política, prácticas pedagógicas y sujeto político docente: una revisión sistemática a través del método prisma. En *Teorías e prácticas de lenguaje: resultados da internacionalização do currículo*. Pp 475-507. ISBN 978-65-5939-998-7. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Martínez, J. E. (2014). Subjetividad, política y multitud: tres referentes para abordar la juventud. En H. Cubides, M. C. Laverde y C. E. Valderrama (Eds.), *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 85-106).

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

Moreno, J. (2025). *Entrevista-Encargado de Negocios de la Embajada de Colombia en República Dominicana* [No publicada].

Moscoso, M. & Castro J. (2023). *Subjetividad y cuerpo docente: tensiones entre una textualidad ética y una valorización capitalista*.

https://www.researchgate.net/publication/372729608_SUBJETIVIDAD_Y_CUERPO_DOCENTE_TENSIONES_ENTRE_UNA_TEXtualIDAD_ETICA_Y_UNA_VALORIZACION_CAPITALISTA

Ouviña, H. (2024). Estado, poder y política en la obra de Hugo Zemelman: Aproximaciones desde la experiencia de América Latina. En D. Erazo et al., *Epistemología y política: ensayos* (pp.31-74). CLACSO.

<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2024/08/Epistemologia-y-politica.pdf>

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós.

Taveras-Sánchez, R. (2023). Acompañamiento pedagógico en servicio: reflexiones sobre la práctica docente en escuelas públicas dominicanas. *Revista Científica de Educación ISFODOSU*. Disponible en: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/547/426>

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Antropos.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*, 9(27), 355-366.

Gestión directiva y la satisfacción laboral de los docentes en el Liceo Parroquial Santa Cruz, sector Villa Mella, municipio Santo Domingo Norte, período escolar 2018-2019

Management leadership and teacher satisfaction at the Liceo Parroquial Santa Cruz, Villa Mella sector, Santo Domingo Norte municipality, 2018-2019 school year

39

Marina Florentino Merán¹

📍 Docente del Liceo Parroquial Santa Cruz, República Dominicana

🆔 <https://orcid.org/0009-0005-5994-7869>

✉ albamarrrr@hotmail.com

📞 1 809 973 3851

RESUMEN

Objetivo. El objetivo principal de esta investigación consistió en analizar la relación entre gestión directiva y satisfacción laboral docente, en el Liceo Parroquial Santa Cruz, sector Villa Mella, municipio Santo Domingo Norte, periodo escolar 2018-2019. **Método.** Fue un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional. Se aplicó la técnica del cuestionario a 33 docentes del primer y segundo ciclo de media. **Resultados.** Los resultados indicaron que, en general, la valoración que tienen los docentes sobre la gestión directiva es (2.39); esto la ubica entre las categorías “baja” y “media”. Por su parte, la percepción docente sobre su satisfacción laboral se encuentra en categoría regular (3.06) con tendencia más próxima a baja. **Conclusión.** Se encontró que existe una correlación positiva muy alta (0.812) entre valoración de la gestión directiva y percepción de la satisfacción laboral docente, siendo dicha correlación estadísticamente significativa (Sig.=0.000), es decir, en la medida que una sube, la otra también sube. El estudio recomendó a la gestión directiva mejorar los procesos comunicativos con sus docentes para que pueda influir de manera positiva. De igual manera, establecer estrategias útiles para motivar y reconocer a sus docentes de una manera justa.

Palabras clave: gestión directiva, satisfacción docente, liderazgo

ABSTRACT

Objective. The main objective of this research was to analyze the relationship between managerial management and teachers' job satisfaction at Liceo Parroquial Santa Cruz, Villa Mella sector, Santo Domingo Norte municipality, during the 2018-2019 school period.

Method. This was a quantitative, descriptive, and correlational study. A questionnaire technique was applied to 33 teachers from the first and second cycles of secondary education.

Results. The results indicated that, in general, teachers' assessment of managerial management is (2.39); this place it between the "low" and "medium" categories. In turn, teachers' perception of their performance falls within the "regular" category (3.06), with a tendency closer to low.

Conclusion. A very high positive correlation (0.812) was found between the assessment of managerial management and the perception of teachers' job satisfaction, with the correlation being statistically significant (Sig.=0.000). This means that as one variable increases, the other also increases. The study recommended that managerial management improve communication processes with teachers to exert a positive influence. Likewise, it suggested establishing effective strategies to motivate and fairly recognize teachers.

Keywords: managerial management, teacher satisfaction, leadership

I. INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas enfrentan desafíos cada vez más complejos, lo que exige un liderazgo colaborativo y transformador para abordarlos eficazmente. En este contexto, la gestión directiva juega un papel crucial en la optimización del capital humano, pues su interacción, capacidad de liderazgo y visión estratégica son fundamentales para alcanzar los objetivos institucionales. Desde finales del siglo XX, el ámbito educativo ha experimentado profundas transformaciones impulsadas por los avances tecnológicos, la evolución del mercado laboral y la creciente diversidad cultural. Estos factores han redefinido la relación entre la dirección escolar, el liderazgo y la satisfacción del personal docente, haciendo de una gestión eficiente un elemento clave para el bienestar y desempeño de los maestros.

42

En numerosas organizaciones, la gestión administrativa predomina sobre el liderazgo, limitando la capacidad de inspirar a equipos y dificultando la visión estratégica alineada a las instituciones. Los directivos suelen centrarse en la supervisión y el cumplimiento de normativas, careciendo de competencias esenciales para motivar, innovar y generar cambios positivos. Esta falta de liderazgo efectivo no solo limita el desarrollo institucional, sino que también afecta negativamente el clima organizacional. Por esta razón, se hace crucial fortalecer el liderazgo directivo, combinando eficiencia administrativa con habilidades transformacionales que impulsen el crecimiento y el éxito, tal como lo plantea Bennis (citado en Garda, 2010, p.15), “hoy en día existe un desequilibrio entre el liderazgo y el comportamiento directivo en las organizaciones modernas, ya que hay más directores que líderes”.

En el contexto de los centros educativos, es esencial que los profesionales en cargos directivos asuman su rol con compromiso y ética, basándose en patrones de innovación y capacitación. El liderazgo debe enfocarse en la formación continua del personal, en

la creación de un entorno de respeto y satisfacción y en la promoción del trabajo en equipo para alcanzar los objetivos educativos. La gestión directiva, entendida como un conjunto de estrategias y prácticas implementadas por la dirección, moldea el clima organizacional y la eficacia de los procesos pedagógicos.

Según Atúnez (citado en Amante, 2010, p. 48), “el liderazgo educativo debe basarse en principios democráticos, evitando el autoritarismo y promoviendo la participación del equipo”. Para lograr una enseñanza de calidad, la gestión directiva debe ser democrática, comunicativa y orientada a la interacción y el desarrollo del equipo docente. Una buena gestión, además de administrar eficientemente los recursos, debe procurar la satisfacción laboral del personal docente, creando un entorno positivo que favorezca el desempeño profesional. Un liderazgo efectivo es fundamental para orientar al equipo hacia metas comunes, como lo señala Robbins (citado en González, 2013, p.12), “un buen liderazgo facilita el desempeño laboral y promueve un ambiente de trabajo armonioso y motivador”.

Fullan, 2016 (citado en Moreno Olivos, 2018, párr. 25), sostiene que “El cambio educativo funciona porque está en sintonía con los deseos naturales del espíritu humano, hacer algo intrínsecamente útil con otros en un esfuerzo colectivo”. No obstante, persisten desafíos significativos en las instituciones educativas, especialmente en lo que respecta a la gestión directiva y la satisfacción laboral del personal docente. Con frecuencia, los directivos se enfocan en la administración y el cumplimiento de normativas, dejando en segundo plano la motivación y el desarrollo del equipo docente, lo que repercute en el ambiente institucional y, en consecuencia, en la calidad educativa.

Otros estudios han señalado que el apoyo y reconocimiento por parte de la dirección inciden directamente en la satisfacción laboral de los docentes. Para Ramírez (citado en Miranda, 2018, p. 48), “Uno de los propósitos de este proceso es premiar y felicitar públicamen-

te a sus colaboradores con la finalidad de reforzar comportamientos y conductas positivas [...] orientadas a incrementar la productividad”. Sin embargo, si bien se han logrado avances en el ámbito educativo, aún persisten dificultades en la gestión directiva y en la satisfacción laboral del personal docente. La falta de un liderazgo efectivo no solo limita el desarrollo institucional, sino que también afecta el clima organizacional y el desempeño del profesorado.

Por ello, resulta fundamental analizar cómo la gestión directiva influye en la experiencia laboral de los docentes en el Liceo Parroquial Santa Cruz, identificando las dinámicas que moldean su entorno profesional y su nivel de satisfacción. Al explorar la relación entre las variables, se podrá comprender con mayor profundidad el impacto del liderazgo educativo en la vida institucional, proporcionando una base para futuras reflexiones sobre la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de las prácticas de gestión en el ámbito escolar.

II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

A fin de comprender a fondo la interacción entre la gestión directiva y la satisfacción laboral docente, se analizan los conceptos clave que sustentan esta relación. A continuación, se abordarán los principales enfoques teóricos y definiciones relevantes que permiten entender cómo estas variables contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa.

La gestión directiva es considerada por Asprella G. (2015, p. 95) como:

El conjunto de ideas y actividades que asume el directivo con el fin de conducir a las personas, y orientar las actividades planificadas hacia determinadas finalidades y metas. Dirigir implica conducir personas, grupos y procesos con recursos y mediaciones como la información, la motivación, el incentivo, el control, el aprendizaje, entre otros.

Este enfoque sobre la gestión directiva refleja la importancia de un liderazgo orientado a guiar tanto a las personas como los procesos dentro de una institución. “La gestión del centro está vinculada a la práctica docente, ya que implica la toma de decisiones y la acción colectiva de los agentes escolares para alcanzar los objetivos educativos” (Yabár, citado en Novas & Novas, 2015, p. 32).

La función de los equipos directivos en los centros educativos ha adquirido una complejidad creciente, no solo por el aumento constante de sus tareas, sino también por la elevación progresiva del nivel de exigencia al que deben responder. Esta situación amerita que los directores y sus equipos desarrollen competencias específicas en gestión, liderazgo y coordinación, capaces de garantizar tanto el funcionamiento eficiente del centro como la calidad educativa. Para Vázquez, et al (2016, párr. 1):

El nivel de exigencia de la administración educativa para con los equipos directivos está aumentando día a día. La aparición de nuevos temas, de los que se responsabiliza a la dirección para que les dé respuesta, exige que el director y el resto del equipo directivo tengan determinados conocimientos, aptitudes y capacidades para poder desarrollar su función.

45

Esta complejidad en la gestión directiva ha aumentado debido al incremento de tareas y mayores exigencias en la toma de decisiones. El liderazgo desempeña un papel crucial en la mejora continua y el fortalecimiento institucional, favoreciendo el crecimiento y la calidad educativa para lograr las metas de manera eficiente.

Por su parte, Aular y Salas (2019, s. p.) sostienen que “el enfoque de la gestión está centrado en la coordinación y dirección”. Este proceso implica el uso de habilidades de liderazgo para diseñar, estructurar, articular y supervisar estrategias que permitan optimizar tanto el desempeño pedagógico como la administración institucional, garantizando así el cumplimiento de los objetivos educativos con eficiencia y efectividad.

Desde una perspectiva teórica, diversas investigaciones han evidenciado que el liderazgo directivo impacta no solo en la gestión institucional, sino también en la motivación y satisfacción del personal docente. Un marco conceptual relevante para comprender esta relación es el modelo de McGregor sobre las teorías “X y Y”, las cuales hacen referencia al autocontrol y la motivación en el trabajo. Según (McGregor 1960, citado por Palomino, 2017):

En la teoría X, el ser humano ordinario evita el trabajo siempre que pueda, al rehuir, la mayoría de las personas tienen que ser obligadas, el ser humano prefiere que lo dirijan, tiene relativamente poca ambición y desea más que nada su seguridad. En la teoría Y, las personas requieren de motivaciones superiores y un ambiente adecuado que les permitan lograr sus metas y objetivos personales. (p. 20)

Por lo tanto, el liderazgo directivo influye directamente en el ambiente laboral. Cuando se adopta un enfoque alineado con la teoría Y, basado en la participación, comunicación y motivación, se fomenta un entorno de trabajo colaborativo y estimulante, fortaleciendo el compromiso del personal docente. En cambio, una gestión directiva con un enfoque de la teoría X, caracterizada por el control estricto y la falta de autonomía, puede generar tensiones y afectar la eficiencia pedagógica. Esto evidencia la importancia de un liderazgo orientado a la mejora continua, que no solo garantice el cumplimiento de los objetivos institucionales, sino que también favorezca el bienestar y la satisfacción de los docentes. En este sentido, Arana y Coronado (2017) sostienen que:

El liderazgo determina el camino de una organización; es entonces de suma importancia saber que además de las habilidades directivas el líder sea capaz no sólo de conocer lo correcto sino de hacer lo correcto; de lo contrario, si conoce lo correcto y no puede lograrlo, fracasa por ineficaz. Dentro de un contexto educativo es fundamental e indispensable tener un líder con dichas características para que lleve la dirección a realizar y alcanzar las metas dentro de su propuesta educativa. (p.76)

La gestión directiva tiene un impacto directo sobre la satisfacción laboral de los docentes, ya que el estilo de liderazgo adoptado influye en el ambiente laboral, lo cual afecta la motivación y el compromiso del personal educativo. La satisfacción laboral docente se refiere al grado en que los profesores se sienten realizados y motivados en su trabajo, y depende tanto de factores extrínsecos, como las condiciones laborales y los recursos, como de factores intrínsecos, como la autonomía y el reconocimiento. Un liderazgo efectivo y un ambiente de trabajo positivo son clave para fomentar esta satisfacción, lo que a su vez impacta directamente en el rendimiento y compromiso de los docentes. En este sentido, Sáenz et al, 1993 (citados en Cantón & Téllez, 2016) definen la satisfacción laboral como:

Una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad del trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo. (p. 20)

Respecto a la satisfacción laboral docente, investigaciones como la de Rodríguez et al. (2019, p. 36) destacan la importancia del apoyo social y la autoeficacia como predictores significativos de la satisfacción. Estos autores, en su revisión sistemática, encontraron que un ambiente de trabajo colaborativo y la percepción de competencia profesional fomentan la motivación y el bienestar de los docentes. Otro aspecto fundamental en la satisfacción laboral docente es la percepción de justicia organizacional y el liderazgo directivo. Calero (citado en Zarate, 2011) señala que el liderazgo efectivo no se limita al ejercicio tradicional del poder, sino que implica la capacidad de guiar y motivar, generando un clima organizacional que eleva la motivación y confianza tanto del líder como de sus seguidores. Este autor también encontró que “cuando las personas que trabajan en una organización se sienten contentas con la función que desempeñan, el compromiso con la organización aumenta y los resultados mejoran”

Por consiguiente, la satisfacción laboral docente se encuentra estrechamente ligada al bienestar emocional y la salud mental de los profesores y profesoras. En este sentido, estudios como los de Bisquerra Alzina (2011, citado en Gil Méndez, 2017) señalan que la educación emocional desarrolla competencias que permiten al docente autorregular sus respuestas ante diferentes estímulos, favoreciendo así un mejor manejo de sus emociones y contribuyendo a un clima positivo en el aula y al bienestar personal y social.

De acuerdo con diversos estudios, la gestión educativa tiene un impacto significativo en la motivación y el desempeño de los docentes. En una investigación realizada por Minyetty y Bello (2012) titulada *Factores de la gestión educativa que inciden en la motivación y eficacia del maestro en ocho colegios del Distrito Educativo 03-01, Azua, 2011-2012*, se identificaron factores clave de la gestión educativa que influyen directamente en la motivación de los maestros. Entre las principales conclusiones, se destacó que la motivación fomenta la creatividad y la innovación, tanto en los directores como en los docentes; en un clima positivo, tanto los directores como los docentes tienden a dar lo mejor de sí.

Por otro lado, la investigación de Feliz (2014) titulada *Influencias del liderazgo en el clima escolar del centro de educación básica Clara Rosa Pérez del Municipio de Paraíso, provincia Barahona, Distrito Educativo 01-02*, evidenció que el liderazgo directivo juega un papel fundamental en la creación de un clima organizacional positivo. Este clima favorece la motivación y el sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa. Como recomendación, se sugirió fortalecer las acciones directivas para garantizar el éxito escolar y mantener un ambiente armónico dentro del centro educativo.

En otro estudio realizado por Fermín, et al. (2017) titulado *Nivel de satisfacción de los docentes, en relación a la gestión educativa para la mejora de los procesos pedagógicos en el Nivel Primario de los Centros Educativos: Arístides Fiallo Cabral y El Jamo, Regional 14, Nagua. Distrito 02, Cabrera; 2016-2017*, se concluyó que un alto número de los docentes no se sienten motivados a trabajar bajo las

directrices de los gestores de los centros educativos analizados. El estudio también destacó la importancia del bienestar de los docentes y cómo un entorno laboral positivo mejora las relaciones dentro del equipo de gestión, lo que podría contribuir al fortalecimiento de los lazos de colaboración y a un mejor desempeño en los centros educativos estudiados.

Una gestión directiva efectiva, centrada en la motivación y el bienestar de los docentes, es crucial para mejorar tanto el clima laboral como el desempeño educativo. Un liderazgo participativo y justo favorece un ambiente positivo, fortaleciendo la satisfacción y el compromiso del personal docente, lo que impacta directamente en la calidad educativa. La interdependencia entre ambos factores subraya la importancia de un enfoque integral en la gestión escolar.

III. METODOLOGÍA

El estudio se cimentó en un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y correlacional. Se trabajó con la totalidad de la población de docentes del 1er. y 2do. ciclos de media (33 en total). La encuesta fue la técnica empleada, el instrumento aplicado fue el cuestionario. Para estas variables, se utilizó una escala tipo Likert de 5 anclajes, tanto para la gestión directiva como para la satisfacción laboral docente en el referido centro educativo.

El instrumento de recolección de datos fue cuidadosamente diseñado en consonancia con los objetivos de la investigación, las variables y los indicadores que fundamentan el estudio. Previo a su aplicación, se sometió a un riguroso proceso de validación. En primer lugar, dos expertos en el área de investigación evaluaron la validez de contenido del instrumento. Posteriormente, dos especialistas en redacción revisaron la claridad y coherencia de este. La consistencia interna del instrumento se determinó mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach, utilizando una escala tipo Likert. Los resultados arrojaron un coeficiente de 0.970, lo que indica un nivel de consistencia interna muy fuerte, considerado óptimo para este tipo de investigaciones.

El análisis de datos se realizó utilizando el software SPSS versión 15. Se aplicaron estadísticas descriptivas, incluyendo tablas de frecuencias, porcentajes y representaciones gráficas para visualizar los resultados por variable. La normalidad de las puntuaciones se evaluó mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Para la comparación de grupos, se emplearon pruebas no paramétricas, específicamente Kruskal-Wallis (K-W) y Mann-Whitney (M-W). Finalmente, la relación entre variables se analizó a través de los coeficientes de correlación Spearman y Tau-b de Kendall.

IV. PRINCIPALES RESULTADOS

4.1 Valoración de docentes sobre la gestión directiva del Liceo Parroquial Santa Cruz

50

En relación a la valoración que tienen los docentes respecto a la gestión directiva del Liceo Parroquial Santa Cruz, los resultados indicaron que la valoración general de los docentes sobre la gestión directiva del centro educativo es 2.39, ubicándose dentro de las categorías “baja” y “media”.

Tabla 1

Media general “valoración de la gestión directiva”

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Media		2,39

Fuente: Instrumento aplicado a los docentes

La valoración media de la gestión directiva por parte de los docentes del Liceo Parroquial Santa Cruz, con una media de 2.39, sugiere una percepción predominantemente negativa. Este resultado, al ubicarse dentro de las categorías “baja” y “media”, indica que los docentes consideran que la gestión directiva no cumple con las ex-

pectativas de manera óptima, reflejando una tendencia hacia una evaluación desfavorable, aunque no completamente negativa. Esto podría señalar áreas de mejora en la gestión que podrían influir en la satisfacción y el desempeño del personal docente.

4.2 Percepción de los docentes sobre su satisfacción laboral en el Liceo Parroquial Santa Cruz

Respecto al análisis de la percepción por parte de los docentes sobre su satisfacción laboral en el Liceo Parroquial Santa Cruz, esto arrojó una media general de 3.06, situando la satisfacción laboral en categoría ‘media’, aunque con una marcada tendencia más próxima a baja.

Tabla 2

Media global percepción de la satisfacción laboral

N	Válidos	33
	Perdidos	0
	Media	3,06

Fuente: Instrumento aplicado a los docentes

La media general percepción de la satisfacción laboral de docentes en el Liceo Parroquial Santa Cruz es de 3.06, lo que ubica este indicador en la categoría “media”, aunque con una tendencia más cercana a la categoría baja. Este resultado sugiere que, aunque la satisfacción laboral de los docentes no es completamente insatisfactoria, no alcanza niveles óptimos. Es decir, los docentes presentan una valoración moderada de su satisfacción laboral, lo que podría reflejar la necesidad de abordar factores específicos que influyen en su motivación y bienestar dentro del entorno educativo.

4.3 Relación entre la gestión directiva y la satisfacción laboral docente en el Liceo Parroquial Santa Cruz

Tabla 3

Correlación entre la valoración de la gestión directiva y la percepción de la satisfacción laboral docente

Correlaciones			Media valoración de la gestión	Media percepción de la satisfacción
Rho de Spearman	Media valoración de la gestión	Coefficiente de correlación	1,000	.812(**)
		Sig. (bilateral)	.33	.000
		N		33
	Media percepción de la satisfacción	Coefficiente de correlación	.812(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	.000	
		N	33	33

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

Fuente: Instrumento aplicado a los docentes

La relación entre la valoración de la gestión directiva y la percepción de la satisfacción laboral de docentes en el Liceo Parroquial Santa Cruz fue evaluada mediante el coeficiente de correlación de Spearman, obteniendo un valor de 0.812, con un nivel de significancia de 0.000 ($P < 0.01$). Este resultado indica una correlación positiva y muy fuerte entre ambas variables, lo que significa que, a medida que la valoración de la gestión directiva mejora, la percepción de la satisfacción laboral también tiende a incrementarse. La significancia estadística ($P < 0.01$) refuerza la robustez de esta asociación, sugiriendo que esta relación no es producto del azar y tiene una relevancia significativa en el contexto del análisis. Es decir, en la medida que una sube la otra también sube.

4.4 Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación, basados en la perspectiva de los docentes, muestran una asociación muy alta y estadísticamente significativa entre las dos variables principales: la valoración docente sobre la gestión directiva y la percepción sobre la satisfacción laboral docente. Al aplicar el coeficiente de correlación de Spearman, se obtuvo un valor de 0.812, con una significancia de 0.000 ($p < 0.01$), lo que demuestra que existe una correlación positiva fuerte. Esto indica que, a medida que mejora la valoración de la gestión directiva, también lo hace la percepción de la satisfacción laboral docente.

En cuanto a las medias obtenidas, la media general de la valoración de la gestión directiva es 2.39, lo que la sitúa entre las categorías “baja” y “media”. Por otro lado, la media general de la percepción sobre la satisfacción laboral docente es 3.06, lo que la ubica dentro de la categoría “regular”, con una tendencia hacia una valoración baja.

Estos hallazgos coinciden con los de Feliz (2014), quien subraya la importancia del rol de los directores en la creación de un clima organizacional positivo, lo que favorece la identificación y motivación de los docentes. De manera similar, Fermín et al. (2017) encuentran que muchos docentes no se sienten motivados por la gestión de los directivos, lo que refleja un desafío para mejorar la satisfacción laboral. Estos resultados también respaldan la idea de que el bienestar de los docentes debe ser un factor clave en la gestión educativa, ya que su mejora podría fortalecer las relaciones dentro del equipo de gestión y beneficiar el ambiente escolar.

Adicionalmente, los resultados obtenidos en este estudio son consistentes con los de Albarrán y Olivos (2019), quienes hallaron una correlación significativa de 0.877 entre la gestión directiva y el desempeño docente, con un valor $p = 0.00$ ($p < 0.01$). Este resultado destaca la estrecha relación positiva entre la calidad de la gestión educativa y el desempeño de los docentes. De forma similar se alinean con lo planteado por Díaz (2018), quien concluye que por

cada unidad de incremento de liderazgo distribuido, la satisfacción laboral de los profesores aumenta en la misma proporción. En consecuencia, los niveles de logros académicos de los estudiantes podrían incrementarse positivamente.

Los datos alcanzados en este estudio son coherentes con las investigaciones previas, ya que han identificado una relación significativa entre la gestión directiva y la satisfacción laboral docente. Estos estudios refuerzan la idea de que un liderazgo efectivo y un clima organizacional positivo son factores determinantes para mejorar tanto la percepción de los docentes sobre la satisfacción, así como la ejecución de la gestión. Los hallazgos de esta investigación, al igual que los de estudios anteriores, subrayan la necesidad de fortalecer la gestión educativa como una estrategia clave para optimizar el bienestar docente y, por ende, la calidad educativa.

V. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio indican que la gestión directiva en el Liceo Parroquial Santa Cruz es percibida como predominantemente baja, lo que sugiere que los docentes no consideran adecuada la calidad del liderazgo institucional. Esta percepción negativa podría estar relacionada con deficiencias en la comunicación, apoyo y recursos proporcionados por la dirección. Sin embargo, se observa una tendencia de mejora en esta percepción conforme aumenta el nivel académico de los docentes, lo que podría reflejar una mayor capacidad para evaluar críticamente los procesos administrativos y pedagógicos.

En cuanto a la satisfacción laboral, los resultados muestran que los docentes se encuentran en un nivel de satisfacción medio, lo que indica una situación de equilibrio entre factores positivos y negativos en su entorno laboral. Un hallazgo interesante es que los docentes con menor antigüedad en el servicio muestran una mayor

satisfacción laboral, lo que podría estar asociado con una mayor motivación inicial o expectativas más altas al inicio de su carrera. En conjunto, estos hallazgos sugieren que, aunque existen elementos que contribuyen a una satisfacción aceptable, es necesario un fortalecimiento de la gestión directiva y la creación de un ambiente laboral más favorable para incrementar el bienestar de los docentes, lo cual impactaría positivamente en el rendimiento y la calidad educativa del centro.

Un hallazgo clave es la fuerte correlación entre la valoración de la gestión directiva y la satisfacción laboral docente, lo que confirma que una gestión directiva efectiva es un factor determinante en el bienestar del personal docente. Esta influencia incide directamente en su motivación y desempeño. En consecuencia, fortalecer el liderazgo y la gestión escolar se presenta como una estrategia esencial para mejorar tanto la percepción del equipo docente como la calidad del proceso educativo. Estos resultados refuerzan la importancia de un liderazgo sólido en la escuela como un componente esencial para optimizar la percepción del personal y mejorar el rendimiento institucional.

Dado que este estudio se centró únicamente en la población docente, los resultados obtenidos reflejan exclusivamente su percepción sobre la gestión directiva y la satisfacción laboral de los docentes. En futuras investigaciones, sería útil incluir a otros actores clave del centro educativo, como los directores y administrativos, para obtener una visión más completa y representar adecuadamente las valoraciones de todas las partes involucradas en el entorno escolar.

VI. ALGUNAS RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se recomienda a la gestión directiva del Liceo Parroquial Santa Cruz promover una mayor difusión del Proyecto Educativo de Centro (PEC) entre los docentes, asegurándose de que todos los miembros del equipo educativo estén plenamente informados sobre los objetivos, estrategias y metas institucionales. Este esfuerzo contribuirá a una mayor alineación del equipo con los valores y objetivos de la institución, lo que, a su vez, favorecerá la mejora en el desempeño educativo y el cumplimiento de los estándares de calidad.

Se sugiere, además, fortalecer los procesos de comunicación interna, promoviendo un ambiente laboral caracterizado por la fluidez, la asertividad y la armonía. La mejora en la comunicación contribuirá a la resolución efectiva de conflictos y facilitará la implementación de la visión institucional. Es esencial que la gestión directiva fomente habilidades de escucha activa y empatía, ya que estos elementos son fundamentales para crear un entorno laboral colaborativo y cohesionado, lo que redundará en la mejora continua del clima organizacional.

Asimismo, es necesario que la gestión directiva promueva una mayor cercanía con el equipo docente, estableciendo relaciones de confianza que contribuyan a fortalecer la motivación y el compromiso del personal. Un liderazgo accesible y cercano, que valore el bienestar de los docentes, será clave para mejorar tanto el clima laboral como la satisfacción profesional, impactando positivamente en el rendimiento académico y la calidad educativa del centro.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarrán, A. & Olivos, J. (2019). *Gestión educativa y desempeño docente, en la Institución Educativa Modelo Trujillo, 2018* [Tesis de maestría, Universidad de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio de la Universidad de Trujillo Benedicto XVI. https://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/584/1/018100284B_018100388B_M_2019.pdf
- Amante, C. (2010). *La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa: reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. <https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/5e9485a0-8535-495b-8acc-2535617541ab/content>
- Arana, L. M. & Coronado, J. M. (2017). *Liderazgo directivo y desempeño docente en una institución educativa parroquial del distrito de San Isidro*. Educa UMCH, 9, 73-96. [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145924>
- Asprella, G. (2015). *Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas de nivel secundario* [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://core.ac.uk/download/pdf/51402444.pdf>
- Aular, P. & Salas B. (2019). *Liderazgo directivo como elemento estratégico en la efectividad del desempeño docente de la unidad educativa Batalla de Santa Inés*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <https://es.slideshare.net/slideshow/liderazgo-directivo-como-elemento-estrategico-en-la-efectividad-del-desempeo-docente-de-la-unidad-educativa-batalla-de-santa-ins-157566461/157566461>
- Cantón, I. & Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69545978019.pdf>

Díaz, I. C. (2018). *Incidencia del liderazgo educativo sobre la satisfacción laboral docente en las escuelas municipales de la comuna de Renca* [Tesis de magíster], (Universidad de Chile). Repositorio Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/189166/Incidencia-delliderazgo-educativo.pdf?sequence=1>

Feliz, (2014). *Influencia del liderazgo en el clima escolar del centro de educación básica Clara Rosa Pérez del municipio de Paraíso, provincia Barahona, Distrito Educativo 01-02* [Tesis de maestría. Universidad Católica Tecnológica del Cibao, UCATECI].<https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=164>

Fermín, Holguín & Polanco (2017). *Nivel de satisfacción de los docentes en relación a la gestión educativa para la mejora de los procesos pedagógicos en el nivel primario de los centros educativos: Arístides Fiallo Cabral y el Jamo, Regional 14. Distrito 02, Cabrera; 2016-2017* [Tesis de maestría. Universidad Abierta para Adultos, Cibao Oriental].<https://www.ideice.gob.do/fichanueva.php?id=5760>

Garda, M. (2010). *El liderazgo y supervisión del director en el trabajo docente y su influencia en el clima organizacional en una gestión escolar de calidad* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/191/discoveer?query=la+satisfaccion+docente+y+la+gestion+del+director&submit=&rpp=10>.

Gil Méndez, G. G. (2017). *Educación emocional docente: efectos de una intervención en el clima del aula* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Yucatán]. Repositorio institucional de la UADY, Mérida, Yucatán, México. <http://redi.uady.mx:8080/bitstream/handle/123456789/4489/tesis%20maestria%20Gina%20Gil.pdf;jsessionid=0F7E2E110DC73BCC2AB2804A7F2AF192?sequence=1>

- González, (2013). *Liderazgo del director para el desempeño laboral de los docentes en la U.E.E. José Tadeo Monagas* [Tesis de maestría, Universidad Santa María]. <https://www.gestiopolis.com/liderazgo-director-desempeno-laboral-docentes-ente-educativo-venezolano/>
- Minyetty, Y. & Bello (2012). *Factores de la gestión educativa que inciden en la motivación y eficacia del maestro en ocho colegios del Distrito Educativo 03-01, Azua, 2011-2012* [Tesis de maestría. Universidad Adventista, UNAD]. <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=787>.
- Miranda Tejada, J. M. (2018). *Satisfacción laboral en docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad privada del distrito de La Molina* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/bdade79d-00ed-424d-87fc-5a20551490e0/content>.
- Moreno Olivos, T. (2018). Reseña: La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto [Libro reseñado: Michael Fullan, La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 537-541. ISSN 1405-6666. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200643.
- Novas, A. & Novas, A. (2015). *Relación de la gestión de centro y la práctica docente en el centro educativo Eugenio María de Hostos, Distrito Educativo 15-01, Municipio de los Alcarizos, Sto. Dgo. Oeste, 2013-2014* [Tesis de maestría, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña]. <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/>
- Palomino, P. M. (2017). *Influencia del clima laboral en la motivación de los empleados de la empresa Global Business en la provincia de Lima 2015*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. (Universidad Nacional de Trujillo). <http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/hand->

le/UNITRU/8433/PALOMINO%20VERASTEGUI%20
PAOLA%20MARLEY%28FILEminimizer%29.
pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez-Muñoz, A. Antino, M. & García-García, M. (2019). Burnout y engagement en profesores: Una revisión sistemática. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6667. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186667>

Vázquez, S., Liesa, M. & Bernal, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: El perfil competencial y la formación del director de centros educativos de España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100158


Zarate-Ramírez, D. (2011). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia, Lima* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Post-Grado]. <https://core.ac.uk/download/pdf/323346042.pdf>

**Inteligencia Artificial y autoestima docente:
un estudio exploratorio en
República Dominicana**


**Artificial Intelligence and
teacher self-esteem:
an exploratory study in the
Dominican Republic**

61

Beatriz Lafontaine


 <https://orcid.org/0000-0002-1174-6620>


 ebonylafontaine@gmail.com

 Universidad de la Tercera Edad (UTE)
República Dominicana

Wanda Marina Román-Santana

 <https://orcid.org/0000-0002-9205-3200>

 wandaroman2975@gmail.com

 Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)
República Dominicana

RESUMEN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación ha transformado los procesos pedagógicos y la identidad profesional docente. Este estudio tuvo como **objetivo** analizar la relación entre el uso de herramientas de IA y la autoestima profesional de los docentes en la República Dominicana. **Método.** El enfoque fue cuantitativo, descriptivo, transversal y exploratorio. Se aplicó un cuestionario tipo Likert de 22 ítems a 108 educadores de distintos niveles, con el fin de evaluar conocimientos, frecuencia de uso, percepciones y confianza profesional. Los datos, procesados mediante estadísticas descriptivas, se organizaron en dos dimensiones: perfil sociodemográfico y percepciones de autoestima vinculadas a la integración de la IA. Los **resultados** muestran que más del 50% posee un conocimiento básico de IA, mientras que el 74.1% expresó seguridad para aplicarla en su práctica docente. Asimismo, el 72.2% indicó que su uso fortalece la confianza profesional, el 84.3% percibió mejoras en el desempeño y el 76.8% señaló que la formación en IA incrementa su autoeficacia. **Conclusiones.** La IA tiene un alto potencial para fortalecer la autoestima y confianza docente, siempre que se acompañe de capacitación contextualizada y políticas inclusivas que garanticen equidad en el acceso tecnológico.

Palabras clave: inteligencia artificial, autoestima, docentes, tecnología educativa, educación comparada

ABSTRACT

The emergence of artificial intelligence (AI) in education has transformed pedagogical processes and teachers' professional identity. This study **aimed** to analyze the relationship between the use of AI tools and teachers' professional self-esteem in the Dominican Republic. **Method.** The approach was quantitative, descriptive, cross-sectional, and exploratory. A 22-item Likert-type questionnaire was administered to 108 educators from various educational levels to assess knowledge, frequency of use, perceptions, and professional confidence. The data, processed through descriptive statistics, were organized into two dimensions: sociodemographic profile and self-esteem perceptions related to AI integration. The **results** show that more than 50% possess basic AI knowledge, while 74.1% expressed confidence in applying it in their teaching practice. Likewise, 72.2% indicated that its use strengthens professional confidence, 84.3% perceived improvements in performance, and 76.8% stated that AI training increases their self-efficacy. **Conclusions,** AI has great potential to enhance teachers' self-esteem and confidence, provided it is accompanied by contextualized training and inclusive policies that ensure equity in technological access.

Keywords: artificial intelligence, self-esteem, teachers, educational technology, comparative education

I. INTRODUCCIÓN

“¿Puede una máquina fortalecer la confianza de un docente en su propia labor?” Esta pregunta, que hace apenas una década habría parecido improbable, hoy define uno de los debates más relevantes en el ámbito educativo contemporáneo. La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación ha reconfigurado las dinámicas pedagógicas, los roles del profesorado y la manera en que los docentes perciben su propio valor profesional. Lejos de limitarse a un recurso tecnológico, la IA se ha convertido en un agente de transformación que interpela la identidad, la autoeficacia y la autoestima docente.

En la República Dominicana, como en muchos contextos latinoamericanos, el avance de la IA educativa plantea tanto oportunidades como desafíos. Las políticas de innovación y los programas de formación docente han comenzado a incorporar herramientas inteligentes que prometen optimizar la enseñanza, pero su impacto en el bienestar psicológico y profesional del profesorado sigue siendo un terreno poco explorado. Comprender cómo la integración de la IA influye en la percepción de competencia, seguridad y autoconfianza de los educadores y educadoras resulta esencial para promover un desarrollo profesional sostenible y equilibrado, en este sentido, el objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre el uso de herramientas de IA y la autoestima profesional de los docentes en la República Dominicana.

Este estudio complementa la investigación previa realizada por Lafontaine y Román-Santana (2025), ampliando el análisis hacia la dimensión de autoestima docente y estableciendo como propósito analizar la relación entre el uso de herramientas de IA y la autoestima profesional de los docentes en la República Dominicana. Mientras el trabajo anterior se centró en el conocimiento, desempeño y autoeficacia, el presente aporta evidencia específica de cómo la IA impacta directamente en la confianza y en la percepción de valía personal del profesorado. De esta manera, se avanza en

la construcción de una línea de investigación que vincula tecnología, innovación y bienestar psicológico en el ámbito educativo dominicano.

II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

A nivel internacional, diversas investigaciones han demostrado que factores como la autoeficacia docente y la confianza en el uso de la IA son determinantes en su proceso de adopción (Viberg et al., 2024; Liu et al., 2025; Granström et al., 2025). Estos hallazgos se encuentran en plena sintonía con la tesis de Bandura (1997), quien sostiene que la percepción de dominio de una tarea influye de manera directa en la confianza profesional y en los resultados educativos. Es decir, la actitud positiva de los docentes hacia la IA no depende únicamente de su formación técnica, sino de la percepción que construyen acerca de su capacidad para utilizarla de forma eficaz en el aula.

De manera más reciente, Collie et al. (2024) encontraron que tanto la autoeficacia como la valoración positiva hacia la IA son factores que predicen significativamente su integración en el trabajo docente, confirmando que la percepción personal de competencia actúa como mediador entre los recursos laborales y las demandas tecnológicas.

En países europeos y asiáticos, estudios recientes confirman que los docentes que reciben formación sistemática en IA perciben un mayor control de sus procesos pedagógicos y desarrollan una mayor capacidad de innovación, lo cual impacta positivamente en su autoestima profesional (Kazmaci, 2025). Este vínculo entre formación en competencias digitales y fortalecimiento del autoconcepto profesional resulta clave para comprender la integración tecnológica en contextos educativos. En paralelo, metaanálisis sobre la aceptación tecnológica evidencian que la percepción de utilidad y la facilidad de uso de las herramientas de IA constituyen predictores centrales de su adopción en la práctica docente (Michigan Virtual,

2024). Dicho de otro modo, mientras más accesible y comprensible resulte la IA para el profesorado, mayor será su disposición a incorporarla en su quehacer pedagógico.

Este interés también se refleja en los avances metodológicos, como la escala TAICS validada por Chiu et al. (2025), que confirma la pertinencia de desarrollar instrumentos específicos para medir la autoeficacia y las competencias docentes en inteligencia artificial.

En el ámbito latinoamericano, la producción científica sobre IA aplicada a la docencia ha crecido de manera sostenida en los últimos años. Acevedo Carrillo et al. (2024) destacan que la región atraviesa un proceso de incorporación acelerada de la IA educativa, aunque todavía marcado por la brecha digital, que limita la equidad en el acceso y la calidad de los recursos tecnológicos. Este panorama coincide con los hallazgos de Collie et al. (2024), quienes señalan que la autoeficacia docente es clave para superar los desafíos y avanzar en la integración efectiva de la IA. En este mismo sentido, la OEI y la Fundación ProFuturo (2025) destacan que la llegada de la IA a la educación en América Latina representa tanto oportunidades pedagógicas inéditas como retos de infraestructura, equidad digital y dilemas éticos, lo cual refuerza la necesidad de políticas sostenidas de acompañamiento docente.

En este sentido, Ibarvo Arias et al. (2025) resaltan que la IA tiene un papel fundamental en la personalización del aprendizaje en los estudios sociales, permitiendo crear itinerarios flexibles que promueven la autonomía y la autorregulación estudiantil. No obstante, advierten que esta innovación no está exenta de desafíos, entre los que se incluyen la brecha digital, las implicaciones éticas del uso de datos y la preparación insuficiente del profesorado para asumir estos cambios. Este panorama refleja una doble cara: por un lado, la IA como oportunidad de innovación pedagógica y, por otro, los riesgos asociados a su implementación desigual.

Otro aporte significativo es el de Piedra-Castro et al. (2024), quienes analizan la incidencia de la IA en metodologías activas como

el aprendizaje basado en investigación. Los autores sostienen que las herramientas de IA favorecen la gestión de grandes volúmenes de información, el análisis de datos en tiempo real y la generación de recursos personalizados, lo que fomenta un aprendizaje crítico, reflexivo y orientado a la resolución de problemas. De este modo, la IA se convierte no solo en un recurso instrumental, sino en un catalizador de nuevas prácticas de enseñanza que promueven competencias investigativas en los estudiantes.

Más allá de los aspectos pedagógicos, diversos estudios han puesto de relieve que la IA también tiene un impacto en la autoestima, la autoimagen y la autopercepción de los individuos, especialmente en jóvenes y adolescentes. Mejillones-Picazo (2024) evidenció que el uso de redes sociales potenciadas con IA influye directamente en la construcción de la identidad y en la autoestima adolescente. Mientras en algunos casos estas herramientas favorecen la expresión personal y la interacción social, en otros pueden generar riesgos asociados a la comparación social, la dependencia digital y la distorsión de la autoimagen. En este sentido, en los Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais, (2024 Dos Nascimento et al.,) y la investigación publicada en Uru: Revista de Comunicación y Cultura (2024) coinciden en que la interacción constante con algoritmos de IA puede modificar la autopercepción y la valoración subjetiva de sí mismos, lo que plantea la necesidad de abordar estas tecnologías desde una perspectiva crítica y ética.

Desde un enfoque más filosófico, el artículo publicado Carabantes (2020) en SCIO: Revista de Filosofía reflexiona sobre cómo el desarrollo de una inteligencia artificial lingüística perfecta podría transformar la autopercepción humana, cuestionando los límites entre lo humano y lo tecnológico. Este debate invita a pensar no solo en los beneficios inmediatos de la IA en la educación, sino también en sus implicaciones a largo plazo para la construcción de la identidad y del sentido de humanidad en los individuos.

En el contexto de la República Dominicana, el debate sobre la IA educativa se encuentra en proceso de consolidación. El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) han señalado que el éxito de la integración de la IA en el ámbito educativo dependerá de la capacidad de adaptación de las instituciones y de la preparación docente (INTEC & OEI, 2025). Esta afirmación resalta que la tecnología, por sí sola, no garantiza transformaciones profundas; se requiere una política educativa integral que incluya formación continua, soporte institucional y condiciones de equidad digital.

Un aporte valioso en el ámbito local es el estudio de Lafontaine y Román-Santana (2025), quienes analizaron el conocimiento en IA, el desempeño y la autoeficacia en docentes de secundaria y educación superior en República Dominicana. Sus resultados mostraron que, aunque más del 50% de los participantes poseía solo un conocimiento básico de IA, más del 53% consideró que su desempeño mejoraba siempre con el uso de estas herramientas y el 47% reconoció que la formación recibida incrementó significativamente su autoeficacia. Estos hallazgos confirman que la IA es percibida como un recurso que potencia tanto la autoestima como el desempeño profesional, aunque persisten brechas en la capacitación y en el acceso a infraestructura tecnológica adecuada.

En este marco, el presente estudio centra su análisis en la autoestima docente vinculada específicamente a la integración de la IA en la práctica pedagógica, con el propósito de profundizar en la dimensión psicológica y profesional del fenómeno. De este modo, se busca avanzar hacia una comprensión más integral de la relación entre innovación tecnológica y bienestar docente, considerando simultáneamente los beneficios pedagógicos, los desafíos estructurales y los impactos psicosociales que acompañan a la inteligencia artificial en el contexto educativo.

III. MÉTODO

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, con carácter exploratorio, orientado a comprender cómo la integración de la Inteligencia Artificial en la práctica docente se relaciona con la autoestima profesional de los educadores en la República Dominicana. La muestra estuvo conformada por 108 docentes de distintos niveles educativos, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que se priorizó la accesibilidad y disposición voluntaria de los participantes. Todos ellos eran docentes activos, con un mínimo de un año de experiencia en la práctica educativa.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario tipo Likert de 22 ítems, diseñado específicamente para este estudio. El instrumento se estructuró en cinco secciones: datos sociodemográficos, nivel de conocimiento y formación en IA, frecuencia y áreas de uso en la práctica docente, percepciones sobre desempeño y autoestima profesional, así como obstáculos y necesidades de formación. Las respuestas se organizaron en una escala de cinco puntos, que iba desde “nunca/totalmente en desacuerdo” hasta “siempre/totalmente de acuerdo”.

Es importante destacar que los datos analizados provienen de la misma base empleada en un estudio anterior (Lafontaine & Román-Santana, 2025), aunque en esta ocasión se enfocan de manera exclusiva en las variables vinculadas a la autoestima docente, constituyendo un aporte complementario a la investigación publicada previamente.

La aplicación del cuestionario se realizó en formato digital entre febrero y marzo de 2025. A cada docente se le explicó la naturaleza del estudio y se obtuvo su consentimiento informado, garantizando la confidencialidad de las respuestas y el uso de los datos con fines estrictamente académicos.

Finalmente, los datos fueron procesados a través de estadísticas descriptivas (frecuencias absolutas y porcentajes). Para efectos de este artículo, se presentan únicamente los resultados correspondientes a las variables demográficas y a los ítems relativos a la autoestima docente asociada al uso de IA, los cuales fueron organizados en tablas siguiendo las normas de estilo APA.

IV. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación ofrecen una visión detallada sobre la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y la autoestima profesional docente en la República Dominicana. Para ello, se exponen primero los datos sociodemográficos de la muestra con el fin de contextualizar las características de los participantes, y posteriormente se analizan las percepciones vinculadas al conocimiento, la seguridad, la confianza profesional, el desempeño y la autoeficacia docente en relación con la IA. La organización de los hallazgos en tablas y descripciones busca mostrar con claridad las tendencias predominantes, las diferencias observadas y las áreas de oportunidad que emergen en el proceso de integración de estas tecnologías en la práctica pedagógica.

70

Tabla 1

Distribución por género de los docentes participantes

Género	F	%
Femenino	62	57.4%
Masculino	46	42.6%

La Tabla 1 muestra la distribución por género de los docentes participantes, la cual evidencia una mayor representación del sexo femenino (57.4%), frente al masculino (42.6%). Esta diferencia indica

que, en la muestra, las mujeres constituyen la mayoría de los sujetos de estudio, superando en un 14.8% a los hombres.

Este hallazgo resulta consistente con la tendencia observada en el ámbito educativo de la República Dominicana y de otros contextos latinoamericanos, donde la docencia es una profesión con predominio femenino, particularmente en los niveles inicial y primario. La representación masculina, aunque significativa, refleja la menor incorporación de los hombres a la labor docente en comparación con las mujeres, lo que podría tener implicaciones en la comprensión de los resultados vinculados a la autoestima profesional y al uso de la Inteligencia Artificial, considerando las posibles diferencias de género en la percepción y adopción de innovaciones tecnológicas.

Tabla 2

Nivel de conocimiento previo en IA

Nivel de conocimiento	F	%
Básico	55	50.9%
Intermedio	33	30.6%
Avanzado	12<1	1.1%
Ninguno	8	7.4%

La Tabla 2 muestra los resultados que evidencian que la mayoría de los docentes participantes reporta un nivel de conocimiento básico en Inteligencia Artificial (50.9%). Este hallazgo sugiere que, aunque existe un grado inicial de familiarización con la temática, dicho conocimiento no alcanza niveles suficientes para un dominio técnico o pedagógico profundo. En segundo lugar, un 30.6% manifestó poseer un nivel intermedio, lo que indica un grupo de docentes con mayores competencias y posiblemente con experiencias más directas en la aplicación de herramientas basadas en IA en el ámbito educativo.

En contraste, solo un 11.1% de los docentes señaló tener un nivel avanzado, reflejando la limitada presencia de especialistas en el área dentro de la muestra. Asimismo, un 7.4% reconoció carecer totalmente de conocimientos en IA, lo que visibiliza la necesidad de estrategias formativas inclusivas que atiendan a este segmento y reduzcan la brecha digital.

En conjunto, los datos sugieren que el conocimiento de la IA en la población docente dominicana se encuentra en una fase incipiente, con predominio de niveles básicos e intermedios. Este panorama representa un reto y a la vez una oportunidad para el diseño de programas de formación continua que fortalezcan las competencias tecnológicas del profesorado, a fin de potenciar su autoestima profesional y su capacidad de integración de la IA en la práctica pedagógica. **Tabla 3**

Tabla 3

Percepción de autoestima vinculada al uso de IA

	Respuesta	F	%
Seguridad en la capacidad para integrar herramientas IA en clases	Siempre	47	43.5%
	Casi siempre	33	30.6%
	Algunas veces	19	17.6%
	A veces	8	7.4% ^b
	Nunca	1	0.9%

La Tabla 3, presenta los resultados que muestran una percepción predominantemente positiva de los docentes respecto a su capacidad para integrar herramientas de Inteligencia Artificial en la práctica educativa. En efecto, el 43.5% de los participantes manifestó sentirse “siempre” seguro de sus competencias, mientras que un 30.6% indicó sentirse “casi siempre” seguro. En conjunto, estos dos niveles suman un 74.1%, lo que evidencia un grado considerable de confianza profesional en la incorporación de la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, un 17.6% de los docentes reportó sentirse seguro “algunas veces” y un 7.4% “a veces”, lo que refleja la existencia de un sector con percepciones de seguridad fluctuantes, posiblemente influenciadas por factores como el nivel de conocimiento, la experiencia en el uso de tecnologías emergentes o el acceso a recursos institucionales. Solo un 0.9% manifestó “nunca” sentirse seguro, representando una proporción mínima de la muestra.

En términos generales, los hallazgos sugieren que, si bien predomina una actitud de confianza hacia la integración de la IA, aún persisten diferencias significativas entre los docentes, lo que indica la necesidad de fortalecer programas de capacitación y acompañamiento pedagógico que garanticen la consolidación de la autoeficacia tecnológica en todo el cuerpo docente.

Tabla 4
Implementación de IA en la enseñanza

	Respuesta	F	%
Implementación de IA en la enseñanza ha fortalecido su confianza profesional	Siempre	43	39.8%
	Casi siempre	35	32.4%
	Algunas veces	15	13.9%
	A veces	7	6.5%
	Nunca	8	7.4%

La información presentada en la Tabla 4 refleja que la mayoría de los docentes percibe un impacto positivo de la implementación de la Inteligencia Artificial en su confianza profesional. En este sentido, el 39.8% de los participantes afirmó que “siempre” se ha fortalecido su confianza mediante el uso de IA en la enseñanza, mientras que un 32.4% indicó que esto ocurre “casi siempre”. En conjunto, estos dos grupos representan el 72.2% de la muestra, lo que sugiere que la integración de herramientas de IA está asociada, en la mayoría de los casos, con un incremento en la autoestima y seguridad profesional docente.

No obstante, un 13.9% señaló que este efecto ocurre “algunas veces” y un 6.5% “a veces”, lo cual evidencia experiencias más intermitentes, probablemente vinculadas a limitaciones contextuales, falta de formación específica o resistencia al cambio tecnológico. Finalmente, un 7.4% manifestó que “nunca” ha experimentado un fortalecimiento de su confianza profesional a partir de la implementación de la IA, lo que pone de relieve la existencia de un grupo minoritario que no percibe beneficios directos de la innovación tecnológica en su práctica.

En síntesis, los resultados sugieren que la incorporación de la IA en la docencia contribuye significativamente al fortalecimiento de la confianza profesional en la mayoría de los educadores. Sin embargo, la presencia de un porcentaje de docentes que no experimenta dicho efecto evidencia la necesidad de acompañar los procesos de integración tecnológica con estrategias de capacitación, apoyo institucional y generación de condiciones pedagógicas que favorezcan un impacto más homogéneo en el colectivo docente.

Tabla 5
Uso de IA y desempeño docente

	Respuesta	F	%
Considera que el uso de IA mejora su desempeño como docente	Siempre	58	53.7%
	Casi siempre	33	30.6%
	Algunas veces	8	7.4%
	A veces	5	4.6%
	Nunca	4	3.7%

Los datos expuestos en la Tabla 5 evidencian que la percepción de los docentes respecto al impacto de la Inteligencia Artificial en su desempeño profesional es marcadamente positiva. Más de la mitad de los participantes (53.7%) afirmó que “siempre” el uso de IA mejora su labor docente, mientras que un 30.6% indicó que esto ocurre “casi siempre”. En conjunto, estas dos categorías representan un 84.3% de la muestra, lo que confirma una valoración altamente favorable de la IA como recurso que potencia la práctica pedagógica.

se presenta “algunas veces” y un 4.6% “a veces”, lo que revela percepciones más circunstanciales posiblemente asociadas a limitaciones en la formación técnica, en el acceso a recursos o en la adecuación de la IA a determinados contextos de enseñanza. Finalmente, un 3.7% sostuvo que “nunca” percibe mejoras en su desempeño docente a través de la IA, constituyendo el porcentaje más bajo dentro de la escala de respuestas.

En síntesis, los resultados sugieren que la gran mayoría de los docentes reconoce la IA como un factor que fortalece su desempeño profesional, lo cual refleja tanto la aceptación de la innovación tecnológica como el potencial de estas herramientas para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el reducido grupo que manifiesta percepciones negativas o intermitentes pone de relieve la necesidad de continuar promoviendo instancias de capacitación y acompañamiento pedagógico que garanticen una apropiación efectiva y equitativa de la IA en el ámbito educativo.



Tabla 6
Autoeficacia y formación en IA

	Respuesta	F	%
Su autoeficacia ha aumentado gracias a la formación en IA	Siempre	51	47.2%
	Casi siempre	32	29.6%
	Algunas veces	12	11.1%
	A veces	5	4.6 %
	Nunca	8	7.4%

La Tabla 6 revela que la mayoría de los docentes percibe un efecto positivo de la formación en Inteligencia Artificial sobre su autoeficacia profesional. En particular, el 47.2% indicó que “siempre” ha experimentado un incremento en su autoeficacia gracias a la formación recibida, mientras que un 29.6% señaló que este efecto se presenta “casi siempre”. En conjunto, estas dos categorías concentran el 76.8% de las respuestas, lo que evidencia que la formación en IA constituye un factor determinante para fortalecer la percepción de competencia y confianza docente.

En contraste, un 11.1% manifestó haber experimentado este aumento “algunas veces” y un 4.6% “a veces”, lo que sugiere un impacto menos consistente, posiblemente condicionado por la calidad, profundidad o pertinencia de los programas de formación. Finalmente, un 7.4% declaró que “nunca” ha percibido un incremento en su autoeficacia derivado de la formación en IA, lo que pone de manifiesto la existencia de un sector que no ha logrado traducir la capacitación en un fortalecimiento de su práctica profesional.

Estos resultados refuerzan la importancia de diseñar e implementar programas de formación docente en IA que sean continuos, contextualizados y orientados a la práctica pedagógica, de manera que se garantice un efecto sostenido en la autoeficacia. Asimismo, la identificación de un grupo minoritario que no experimenta beneficios plantea el reto de diversificar las estrategias formativas para atender distintos niveles de conocimiento y estilos de aprendizaje.

V. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio confirman que la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la práctica pedagógica se relaciona de manera positiva con la autoestima y la autoeficacia profesional docente. La mayoría de los participantes manifestó sentirse seguros al usar IA, considerar que mejora su desempeño y percibir que la formación recibida ha incrementado su confianza.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Bandura (1997), quien sostiene que la autoeficacia constituye un factor determinante en el comportamiento humano y en la percepción de dominio de nuevas competencias. En este caso, el dominio de la IA se convierte en un recurso que fortalece la autoestima docente al incrementar la percepción de eficacia profesional.

A nivel internacional, los resultados dialogan con estudios como el de Viberg et al. (2024), quienes encontraron que los docentes con

mayor autoeficacia en IA perciben más beneficios y menos preocupaciones en su integración. Del mismo modo, Liu et al. (2025) demostraron que la confianza tecnológica y la preparación docente son mediadores esenciales para la adopción de IA. En nuestro estudio, aunque más del 50% de los participantes posee un conocimiento básico, el 74.1% reporta sentirse seguro para integrarla, lo que refleja la importancia de factores subjetivos de confianza por encima del nivel técnico inicial.

Asimismo, los resultados se relacionan con la evidencia presentada por Kazmaci (2025), quien enfatiza que la integración de IA no depende solo de la formación técnica, sino también de promover una actitud positiva y de confianza en el profesorado. Este aspecto se refleja en la percepción favorable de los docentes dominicanos, quienes, a pesar de limitaciones en la infraestructura tecnológica, identifican a la IA como un recurso potenciador de su práctica y autoestima.

En el plano regional, Acevedo Carrillo et al. (2024) evidencian un crecimiento sostenido de la producción científica sobre IA educativa en América Latina, destacando la necesidad de cerrar brechas digitales. De manera complementaria, otros estudios señalan que los docentes de la región manifiestan una disposición positiva hacia la IA, aunque con deficiencias formativas. Los hallazgos del presente estudio confirman esta tendencia: más del 76% percibe un incremento en su autoeficacia gracias a la formación en IA, lo cual refuerza la importancia de diseñar programas diferenciados de capacitación.

En el contexto dominicano, los resultados se alinean con el estudio de Lafontaine y Román-Santana (2025), quienes hallaron relaciones significativas entre conocimiento en IA, desempeño docente y autoeficacia. En esta investigación, aunque el análisis se centra específicamente en la dimensión de autoestima profesional, las conclusiones son convergentes: la IA constituye un recurso para fortalecer la

confianza y el desempeño docente, siempre que sea acompañada de políticas educativas sostenibles y programas de capacitación continua.

No obstante, también emergen limitaciones. Un 12% de los participantes indicó que la formación en IA tuvo un impacto poco frecuente o nulo en su autoeficacia. Esto podría atribuirse a la calidad desigual de los programas formativos recibidos o a la falta de apoyo institucional para la implementación efectiva. Estos hallazgos sugieren que la formación docente no puede limitarse a aspectos técnicos, sino que debe integrar componentes pedagógicos y psicológicos que fortalezcan la seguridad profesional.

En conjunto, los resultados refuerzan la idea de que la IA no solo transforma los procesos educativos, sino también la identidad profesional del docente, al incidir en su autoestima, confianza y sentido de competencia. Para que este impacto sea sostenible, resulta indispensable diseñar estrategias de formación diferenciadas, mejorar la infraestructura tecnológica y garantizar políticas inclusivas que promuevan la equidad digital.

VI. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que la inteligencia artificial se percibe, en el contexto dominicano, como un recurso con un notable potencial para fortalecer la autoestima y la autoeficacia docente. La mayoría de los participantes reconoció que, a pesar de contar con conocimientos básicos en IA, se sienten seguros de integrarla a sus clases, perciben que esta mejora su desempeño y consideran que la formación recibida ha incrementado su confianza profesional. En este sentido, la investigación confirma que la valoración subjetiva de los docentes sobre su capacidad de utilizar la IA tiene un peso determinante en la construcción de su autoestima profesional.

Al mismo tiempo, los resultados ponen en evidencia que la confianza docente no depende únicamente del dominio técnico o del nivel de conocimientos avanzados en IA, sino que está asociada también a la actitud positiva, la disposición al aprendizaje y el sentido de competencia personal. Sin embargo, las limitaciones estructurales siguen siendo un obstáculo: la falta de programas de formación continua, la conectividad deficiente y la escasez de soporte técnico restringen el alcance de los beneficios que la IA puede generar en el fortalecimiento del rol profesional.

A partir de estas conclusiones, resulta imprescindible que las instituciones educativas y los organismos responsables de las políticas públicas promuevan estrategias de formación diferenciadas en inteligencia artificial, que permitan atender las necesidades de docentes con niveles diversos de conocimiento. De este modo, será posible pasar de una alfabetización digital básica hacia un dominio más especializado que favorezca el empoderamiento profesional.

De igual manera, se recomienda incorporar la IA como un eje estratégico en las políticas educativas nacionales, garantizando no solo la capacitación, sino también las condiciones de conectividad, el soporte técnico y la equidad en el acceso a los recursos. Estas medidas son fundamentales para evitar que las brechas tecnológicas reproduzcan desigualdades en el ejercicio docente.

Otro aspecto clave es diseñar programas de formación con un enfoque integral, que no se limite a la instrucción técnica, sino que contemple también la dimensión pedagógica y psicológica del profesorado. Esto permitirá que el aprendizaje de la IA vaya acompañado del fortalecimiento de la autoestima, la confianza y la motivación docente, evitando que la innovación tecnológica sea percibida como una amenaza en lugar de una oportunidad.

Finalmente, se recomienda impulsar investigaciones futuras con muestras más amplias y metodologías mixtas que integren tanto

análisis cuantitativos como cualitativos. Este tipo de estudios permitirá explorar en mayor profundidad cómo la IA transforma la identidad profesional del docente y cómo se pueden diseñar programas de capacitación sostenibles, éticos y culturalmente pertinentes.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afectaciones en la autopercepción asociadas al uso de la inteligencia artificial. (2024). *Uru: Revista de Comunicación y Cultura*, 10, 30-46. <https://doi.org/10.32719/26312514.2024.10.2>

Acevedo Carrillo, M., Cabezas Torres, N. M., La Serna La Rosa, P. A. & Araujo Rossel, S. A. (2024). *Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15508755>

Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais. (2024). *Impactos da inteligência artificial na autoimagem e autoestima*, 22. <https://iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/2689>

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bergdahl, N. (2025). Attitudes, perceptions and AI self-efficacy in K-12 education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100220. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100220>

Chiu, T. K. F., Ahmad, Z. & Çoban, M. (2025). Development and validation of teacher artificial intelligence (AI) competence self-efficacy (TAICS) scale. *Education and Information Technologies*, 30(5), 6667–6685. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13094-z>

Collie, R. J., Martin, A. J. & Gašević, D. (2024). Teachers' generative AI self-efficacy, valuing, and integration at work: Examining job resources and demands. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 7, 100333. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100333>

- Granström, R., Lepp, L., Kukk, H. & Luik, P. (2025). Teacher readiness for artificial intelligence in education: an Estonian study. *Frontiers in Education*, 10, 1622240. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1622240>
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: *Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education>
- Ibarvo Arias, D. A., Ibarvo Arias, B. I., Martínez Lastra, M. A., Albán Camino, L. X., & Moyon Sani, V. E. (2025). *Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje en estudios sociales: Desafíos y oportunidades*. ASCE, 4(3), 2231–2251.
- INTEC & OEI. (2025). *Éxito de la IA en el ámbito educativo dependerá de la capacidad de adaptación de las instituciones y la formación docente*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). <https://www.intec.edu.do>
- Kazmaci, S. (2025). Teacher attitudes towards AI integration: Psychological and pedagogical considerations. *Frontiers in Psychology*, 16, 1628557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1628557>
- Lafontaine, B., & Román-Santana, W. M. (2025). *Conocimiento en IA, desempeño y autoeficacia en docentes de educación secundaria y superior*. Technological Innovations Journal, 4(2), 7–19. <https://doi.org/10.35622/j.ti.2025.02.001>
- Liu, Y., Zhang, W., & Chen, X. (2025). AI readiness and teacher adoption of artificial intelligence: A mediating model. *BMC Psychology*, 13(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02620-4>
- Mejillones Picazo, R. N. (2024). Impacto del uso de redes sociales con inteligencia artificial en la autoestima y la identidad de adolescentes. *Innovarium International Journal*, 2(2), 1–13. <https://revinde.org/index.php/innovarium/article/view/21>

Michigan Virtual. (2024). Breaking barriers: *A meta-analysis of educator acceptance of AI technology in education*. Research Report. <https://michiganvirtual.org/research/publications/breaking-barriers-a-meta-analysis-of-educator-acceptance-of-ai-technology-in-education/>

OECD. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>

OEI & ProFuturo. (2025). *The arrival of AI in education in Latin America*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación ProFuturo. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/06/en-final-oei-profuturo-the-arrival-of-ai-in-education-in-latin-america-under-constructionindd.pdf>

Piedra-Castro, W. I., Burbano-Buñay, E. S., Tamayo-Verdezoto, J. J., & Moreira-Alcívar, E. F. (2024). Inteligencia artificial y su incidencia en la estrategia metodológica de aprendizaje basado en investigación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 178–196. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/106>

Salazar, M., Rea, D., Lanche, M., & Macías, J. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la adaptación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico: Un análisis bibliométrico. *Reincisol*, 3(6), 4989–5014. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4989-5014](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4989-5014)

SCIO: Revista de Filosofía. (2020). Inteligencia artificial lingüística perfecta: Efectos sobre la autopercepción del ser humano. *SCIO: Revista de Filosofía*, 18, 207–234. https://doi.org/10.46583/scio_2020.18.701

Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2024). Educators' perceptions of benefits, concerns, and confidence in using AI: A six-country study. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(2), 145–168. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00433-x>

**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).

86

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.

90

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-Montaña, 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>

Formación cívica y ciudadana en República Dominicana: retos y perspectivas de la formación docente

Civic and citizenship education in the Dominican Republic: challenges and perspectives of teacher training

108

Pedro Pablo Santos Bonilla¹

📍 Profesor adjunto de la Universidad Autónoma de Santo Domingo
Santo Domingo, República Dominicana

🆔 ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8971-9673>

✉ Correo: psantos06@uasd.edu.do

📞 1-809-605-3823

¹ Magíster en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (DDHHYDIH), por la Universidad Nacional para la Defensa (UNADE) del Ministerio de Defensa (MIDE) de República Dominicana, 2024.

RESUMEN

Objetivo. El presente ensayo tiene como **objetivo** analizar los retos y perspectivas de la formación docente en educación cívica y ciudadana en la República Dominicana, identificando las limitaciones curriculares, pedagógicas y contextuales, así como proponiendo orientaciones innovadoras para fortalecer la preparación del profesorado frente a las demandas de hoy. **Método.** El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, sustentado en el análisis crítico de fuentes académicas, normativas e institucionales nacionales e internacionales. **Resultados.** Los resultados reflejan una débil integración de la educación ciudadana en el currículo, la persistencia de metodologías tradicionales y la escasa articulación entre teoría y práctica pedagógica. Asimismo, se evidencian factores externos -como la corrupción, la desigualdad y la desconfianza institucional- que obstaculizan la consolidación de una ciudadanía activa y democrática. **Conclusiones.** Se concluye que la educación cívica solo será efectiva si se asienta en una formación docente integral, digital e inclusiva, orientada al fortalecimiento de la cultura democrática y los derechos humanos.

Palabras clave: formación docente, educación cívica, ciudadanía, democracia, ciudadanía digital

ABSTRACT

Objective. This essay aims to analyze the challenges and perspectives of teacher training in civic and citizenship education in the Dominican Republic, identifying curricular, pedagogical, and contextual limitations, as well as proposing innovative approaches to strengthen teachers' preparation in the 21st century. **Method.** The study follows a qualitative documentary approach, based on the critical review of academic, institutional, and normative sources at national and international levels. **Results.** The findings reveal a weak integration of citizenship education within the curriculum, the persistence of traditional teaching methods, and limited articulation between theory and pedagogical practice. External factors—such as corruption, inequality, and institutional distrust—also hinder the development of active democratic citizenship. **Conclusions.** It's concluded that civic education will only be effective if it's base on comprehensive, digital, and inclusive teacher training, aimed at strengthening democratic culture and human rights.

Keywords: teacher training, civic education, citizenship, democracy, digital citizenship

I. INTRODUCCIÓN

La formación cívica y ciudadana constituye un pilar esencial para el fortalecimiento de las democracias contemporáneas. Su propósito es capacitar a los aprendices de todas las edades para asumir roles activos en la construcción de sociedades pacíficas, inclusivas y sostenibles, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). En la República Dominicana, la Ley General de Educación 66-97 establece que el sistema educativo debe propiciar el desarrollo integral del ser humano, orientado a la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con la vida democrática (Congreso Nacional, 1997).

En este contexto, los docentes se reconocen como agentes estratégicos en la consolidación de la educación cívica, ya que median entre los principios normativos y la práctica pedagógica cotidiana. La más reciente reforma curricular dominicana (MINERD, 2016) adoptó un enfoque por competencias e incorporó la ética y la ciudadanía como ejes transversales del aprendizaje, promoviendo la vinculación entre el conocimiento escolar y la participación activa en la sociedad.

Estudios internacionales, como la International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), evidencian una brecha entre el currículo intencionado y la práctica real en el aula (Schulz et al., 2018). Aunque los documentos oficiales promueven la educación ciudadana, su implementación efectiva continúa siendo un desafío. En el contexto dominicano, factores estructurales como la corrupción, la desigualdad social y la baja confianza institucional dificultan el desarrollo de una cultura cívica sólida (PNUD, 2020).

En consonancia con estos antecedentes, el objetivo del presente ensayo es analizar los retos y perspectivas de la formación docente en educación cívica y ciudadana en la República Dominicana, iden-

tificando las limitaciones curriculares, pedagógicas y contextuales, y proponiendo orientaciones innovadoras para fortalecer la preparación del profesorado hacia una educación democrática, inclusiva y participativa. Su relevancia radica en ofrecer aportes significativos para comprender las transformaciones requeridas en la formación docente dominicana, en un contexto social marcado por los desafíos de la gobernanza democrática y la participación ciudadana, que exige replantear el papel de la formación docente como punto crítico de la implementación de la educación ciudadana, entendiendo que, sin maestros/as preparados para promover la reflexión crítica y la acción cívica, no puede consolidarse una verdadera cultura democrática en el país.

II. METODOLOGÍA

112

El presente ensayo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, sustentado en la revisión y análisis crítico de fuentes académicas, normativas e institucionales vinculadas a la educación cívica y la formación docente. Se seleccionaron documentos internacionales (de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–, Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana, ICCS por su sigla en inglés), así como estudios regionales en revistas indexadas y disposiciones oficiales del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) correspondientes al período 2016-2025.

El enfoque documental se consideró la vía metodológica más adecuada, ya que permite triangular políticas públicas, marcos normativos y evidencias académicas para comprender de forma integral la realidad educativa. Este tipo de investigación facilita la comparación entre el discurso institucional y la práctica docente, ofreciendo un panorama amplio de los desafíos estructurales y pedagógicos presentes en la formación ciudadana.

Los criterios de selección de las fuentes fueron:

- a) Relevancia temática, priorizando estudios directamente relacionados con la educación cívica y la formación del profesorado.
- b) Actualidad, considerando publicaciones recientes (2018-2025) para asegurar la vigencia de los hallazgos.
- c) Fiabilidad institucional, limitando las referencias a organismos internacionales, universidades, revistas científicas y documentos oficiales.

El análisis se realizó mediante sistematización crítica de contenidos, comparando las brechas entre el currículo formal y su implementación, así como las estrategias pedagógicas propuestas frente a los retos contemporáneos. Este procedimiento permitió identificar tres grandes brechas -curricular, formativa y sociopolítica- que afectan la efectividad de la educación ciudadana en la República Dominicana.

III. DESARROLLO DEL TEMA

3.1 Marco teórico

3.1.1 Educación cívica y formación docente

La educación para la ciudadanía se define como el proceso formativo orientado al desarrollo de competencias, valores y actitudes que promuevan la participación democrática y la convivencia pacífica (UNESCO, 2021). En este sentido, la educación cívica no se limita a la enseñanza de normas y deberes, sino que busca que los/las estudiantes se empoderen para actuar como agentes de cambio social.

La formación docente en ciudadanía comprende la preparación teórica y práctica que permite al profesorado incorporar los principios

democráticos, los derechos humanos y la cultura de paz en el proceso educativo (CNDH, 2021). Esta formación exige un enfoque interdisciplinario y activo, centrado en la reflexión crítica, la diversidad y el respeto a la diferencia.

En el contexto dominicano, el currículo por competencias del MINERD (2016) reconoce la ciudadanía como eje transversal de todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, la brecha entre el currículo intencionado y su aplicación en el aula sigue siendo significativa. La educación ciudadana continúa anclada a métodos expositivos y memorísticos, limitando el pensamiento crítico y la participación estudiantil (Murillo & Duk, 2019).

Un aporte reciente de Díaz Méndez et al. (2023) subraya que la formación docente requiere intervención curricular, práctica supervisada y políticas sostenidas de desarrollo profesional, con el fin de que los maestros puedan acompañar procesos de pensamiento crítico y acción cívica en contextos locales y globales.

3.1.2 Retos internos y externos de la formación cívica

Los retos internos se relacionan con las limitaciones propias del sistema educativo y de la práctica pedagógica. Entre ellos, se destacan:

- a) La fragmentación curricular, que ubica la educación cívica en asignaturas aisladas.
- b) La carencia de metodologías activas, lo cual impide que los estudiantes vivan experiencias democráticas reales.
- c) La insuficiente formación inicial y continua del profesorado en temas de ciudadanía, derechos humanos y competencias digitales.

En otro orden, los retos externos responden a factores estructurales de la sociedad dominicana, tales como:

- a) La corrupción y la desconfianza institucional, que debilitan la credibilidad de las instituciones democráticas.
- b) La desigualdad social, que genera exclusión y limita la participación ciudadana.
- c) El bajo compromiso comunitario y el escaso vínculo entre escuela y entorno social.

Esta doble dimensión -interna y externa- revela que el fortalecimiento de la educación cívica requiere tanto mejoras pedagógicas como cambios estructurales en la cultura política y la gestión educativa.

3.1.3 Metodologías activas y la relación teoría-práctica

La literatura pedagógica actual destaca que las metodologías activas pueden contrarrestar la falta de participación cívica, al convertir al estudiante en protagonista de su aprendizaje. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el debate socrático, la simulación de procesos democráticos o el aprendizaje servicio permiten vincular la teoría con la práctica y fomentar el compromiso cívico (Rojas & Salazar, 2023). Por ejemplo, en la Escuela Primaria Fe y Alegría Santa Lucía, ubicada en Santo Domingo Este, se implementó el proyecto “Voces Jóvenes por la Democracia Escolar”, en el que los/las estudiantes diseñaron propuestas para mejorar su comunidad y presentaron sus ideas ante el Consejo Escolar. Esta práctica -reconocida por el MINERD en 2023 como experiencia destacada de innovación educativa- demostró un aumento en la participación estudiantil y el sentido de corresponsabilidad social.

Experiencias como esta confirman que la educación cívica se fortalece cuando los docentes promueven espacios de deliberación, participación y reflexión colectiva. Por tanto, la formación docente

debe priorizar el uso de metodologías participativas que articulen los saberes teóricos con acciones concretas en la escuela y la comunidad.

3.1.4 Perspectivas y oportunidades

La educación cívica dominicana enfrenta el reto de integrar la ciudadanía digital como competencia fundamental. La UNESCO (2021) plantea que los docentes deben desarrollar habilidades para guiar al alumnado en el uso ético y crítico de las tecnologías. Esto resulta crucial en un país donde la brecha digital se evidenció con fuerza durante la pandemia de la COVID-19 (Barinas & Viollaz, 2020).

Asimismo, las perspectivas de mejora se orientan hacia la creación de programas de desarrollo profesional docente que incluyan formación en participación democrática, cultura de derechos humanos y educación inclusiva. La reciente Ordenanza 02-2025 del MINERD marca un paso importante al incorporar formalmente la educación moral, cívica y ética en el currículo nacional, con énfasis en la ciudadanía digital y global.

116

De igual forma, el fortalecimiento de la colaboración entre instituciones educativas y comunidades locales podría contribuir a que la escuela se consolide como espacio de democracia participativa, donde los/las estudiantes practiquen los valores que el sistema busca promover.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las fuentes oficiales y científicas evidencia que la formación docente en ciudadanía en la República Dominicana se encuentra en una fase de desarrollo incipiente, caracterizada por avances normativos, pero también por una limitada aplicación práctica. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes, organizados según las principales brechas identificadas:

4.1 Brecha curricular: Entre la intención y la implementación

Aunque el currículo dominicano establece la ciudadanía como competencia transversal, su implementación pedagógica aún carece de coherencia. Los documentos oficiales del MINERD (2016) promueven la ciudadanía activa y los derechos humanos; sin embargo, en la práctica predominan metodologías centradas en la transmisión de contenidos y en la memorización normativa. Estos resultados coinciden con los informes de la UNESCO (2021) y del ICCS (Schulz et al., 2018), que señalan que el “currículo intencionado” rara vez se traduce en prácticas de aula participativas. En consecuencia, el aprendizaje cívico se torna superficial y distante de la realidad cotidiana de los/las estudiantes.

La superación de esta brecha requiere alinear las políticas curriculares con la práctica pedagógica, promoviendo espacios interdisciplinarios donde la educación cívica se viva de forma activa en las diferentes áreas del conocimiento.

4.2 Brecha formativa: Limitaciones en la preparación del profesorado

La formación inicial docente en la República Dominicana todavía no garantiza la adquisición de competencias para promover la ciudadanía crítica. Las universidades y escuelas normales incluyen contenidos de ética o civismo, pero con enfoques aislados y teóricos, sin vinculación con experiencias prácticas o comunitarias (Braccani et al., 2021).

Los programas de actualización profesional carecen de continuidad y de acompañamiento metodológico. Como consecuencia, muchos docentes reproducen esquemas tradicionales de enseñanza, centrados en el cumplimiento de programas y no en el desarrollo del pensamiento crítico.

Las investigaciones de Díaz Méndez et al. (2023) y de Murillo y Duk (2019) destacan que la educación ciudadana efectiva requiere maestros reflexivos, capaces de integrar la teoría con la acción pedagógica mediante prácticas dialógicas, proyectos de servicio comunitario y aprendizaje cooperativo.

Por lo anteriormente señalado, la formación docente debe orientarse hacia modelos de práctica supervisada, donde el profesorado aprenda a generar experiencias vivenciales de ciudadanía democrática en el aula y la comunidad.

4.3 Brecha sociopolítica: Factores externos que condicionan la educación ciudadana

Los resultados también evidencian que la corrupción, la desigualdad social y la desconfianza institucional continúan siendo los principales obstáculos externos que afectan la efectividad de la educación ciudadana.

118

El PNUD (2020) advierte que en contextos de crisis de gobernabilidad, la escuela enfrenta un desafío doble: educar para la democracia y, al mismo tiempo, actuar dentro de un entorno social que no siempre la favorece. Esta situación debilita la credibilidad de los valores democráticos que se enseñan en las aulas.

Algunas experiencias locales demuestran que la escuela puede convertirse en un espacio de resistencia ética y transformación social. Los proyectos escolares de participación estudiantil -como los Consejos de Aula, debates escolares y simulaciones de cabildos juveniles- contribuyen a que los jóvenes desarrollen una conciencia ciudadana práctica, pese a las limitaciones del entorno.

4.4 Síntesis de las brechas identificadas

El examen comparativo de las tres dimensiones revela que la educación cívica dominicana enfrenta un triple desafío:

- a) Curricular, porque existe un desajuste entre los lineamientos normativos y su aplicación en el aula.
- b) Formativo, debido a la insuficiente preparación teórico-práctica de los docentes.
- c) Sociopolítico, porque los contextos de desigualdad y desconfianza institucional dificultan la interiorización de valores democráticos.

Estas brechas interactúan entre sí, generando un círculo que reproduce la débil participación ciudadana. En este sentido, la formación docente emerge como el punto crítico donde pueden converger las estrategias para superar los tres niveles de desigualdad educativa y fortalecer la democracia desde la escuela.

El debate contemporáneo sobre la educación cívica apunta hacia la integración de metodologías activas y ciudadanía digital como vías para reconfigurar la enseñanza. Experiencias regionales muestran que, cuando los docentes emplean proyectos colaborativos y recursos digitales con enfoque ético, los estudiantes desarrollan mayor autonomía y sentido de pertenencia social (Rojas & Salazar, 2023).

V. CONCLUSIONES

La formación cívica y ciudadana en la República Dominicana enfrenta retos estructurales, pedagógicos y sociopolíticos que limitan su efectividad. A pesar de contar con un marco normativo sólido que reconoce la ciudadanía como competencia transversal del currículo, su aplicación práctica continúa siendo parcial y dependiente de enfoques tradicionales de enseñanza.

El análisis realizado demuestra que la debilidad más significativa radica en la formación docente, tanto en su etapa inicial como en la actualización continua. La educación ciudadana aún se aborda desde perspectivas teóricas y aisladas, sin vincular la reflexión con la acción pedagógica. Este vacío impide consolidar una práctica docente que fomente la participación crítica, la deliberación democrática y el compromiso social en el estudiantado.

120

Factores externos -como la corrupción, la desigualdad y la desconfianza institucional- impactan negativamente en la motivación cívica y en la construcción de una cultura de derechos. La escuela, sin embargo, tiene la capacidad de actuar como espacio de reconstrucción democrática, siempre que cuente con docentes con la preparación necesaria para liderar procesos de transformación ética y ciudadana.

Avanzar hacia una educación cívica efectiva implica articular tres líneas estratégicas contempladas de la siguiente forma:

- a) Fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, integrando competencias éticas, digitales y ciudadanas.
- b) Garantizar coherencia curricular, de modo que los contenidos de ciudadanía se traduzcan en experiencias prácticas interdisciplinarias.

- c) Fomentar condiciones institucionales y comunitarias que apoyen la vivencia democrática desde la escuela hacia la sociedad.

El reciente marco normativo del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), especialmente la Ordenanza 02-2025, representa un avance significativo al incorporar la Educación Moral, Cívica y Ética Ciudadana como eje transversal en todos los niveles del sistema educativo. Esta medida consolida una visión integral de la ciudadanía que incluye las dimensiones globales, digital y de derechos humanos, y ofrece una oportunidad histórica para fortalecer la formación docente en el país.

En conclusión, la educación cívica dominicana solo logrará cumplir su papel transformador si se apoya en una formación docente crítica, reflexiva e innovadora, capaz de conectar la teoría democrática con las prácticas escolares y comunitarias. La preparación del profesorado constituye, por tanto, el punto crítico de inflexión entre la intención educativa y la construcción real de ciudadanía democrática en la República Dominicana.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barinas, S. & Viollaz, M. (2020). *Impacto económico y social del COVID-19 y opciones de política en la República Dominicana* (Nota técnica PNUD LAC). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). <https://www.undp.org/es/dominican-republic/publicaciones/impacto-economico-y-social-del-covid-19-y-opciones-de-politica-en-la-republica-dominicana>
- Braccani, M., Leonetti, M., Nogueira, M., Riquetti, T. & Ruggeri, M. (Eds.). (2021). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: Un estudio iberoamericano*. Ediciones Unisalle / CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2688.pdf

Cárdenas, J. P. & Álvarez, L. (2023). *Innovación docente y formación ciudadana: Experiencias y retos*. Revista Iberoamericana de Educación (Organización de Estados Iberoamericanos). <https://rieoei.org>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2021). *Informe anual sobre la situación de los derechos humanos en la República Dominicana*. CNDH. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-08/Inf_Situacional_DDHH_CNDH.pdf

Congreso Nacional (República Dominicana). (1997). *Ley General de Educación No. 66-97*. Gaceta Oficial. <https://www.oas.org/es/sap/dgpe/legislacion/leyes/ley-66-97-rep-dominicana.pdf>

Díaz Méndez, R. E., Gallardo Córdova, K. E. & Velarde Camaqui, D. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: revisión sistemática. *Sinéctica*, (61). ITESO / Redalyc. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1469>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). *Bases de la revisión y actualización curricular* (Documento técnico). MINERD. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/Bases_revision_actualizacion_curricular_2016.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2022). *Orientaciones curriculares y comunicados institucionales sobre formación docente y educación cívica*. MINERD. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2025). *Ordenanza N.º 02-2025: Incorporación de la Educación Moral, Cívica y Ética Ciudadana en el currículo escolar*. Consejo Nacional de Educación. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/educacion-moral-civica-y-etica-ciudadana-sera-parte-formal-del-curriculo-escolar-a-partir-de-agosto>

- Murillo, F. J. & Duk, C. (2019). Segregación escolar y meritocracia (y otros trabajos sobre educación, ciudadanía y justicia social). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Universidad Autónoma de Madrid. <https://revistas.uam.es/riejs>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). *Informe de Desarrollo Humano en la República Dominicana 2020: Hacia una democracia de ciudadanos*. PNUD.
- Rojas, M. & Salazar, P. (2023). *Metodologías activas y educación para la ciudadanía: Evidencia latinoamericana*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Universidad Iberoamericana. <https://rlee.iberomx>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Kerr, D. (2016). *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016-International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) / Springer. <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2016>
- Torres, J. & Fernández, R. (2022). Estrategias didácticas para la formación ciudadana en la escuela: Experiencias y políticas. *Revista Internacional de Educación para la Democracia*, Indiana University. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action-Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2021). *Teachers Have Their Say: Motivation, Skills and Opportunities to Teach Education for Sustainable Development and Global Citizenship*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379914>
- UNESCO.(2021). *Global Citizenship Education in a Digital Age:Teacher Guidelines*. *Global Citizenship Education Clearinghouse*. <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/240003eng.pdf>