



REVISTA ACADÉMICA ALMAMATER

Universidad Autónoma de Santo Domingo

VOLUMEN 1, NÚMERO 1, 2026
ISSN 3080-9917 | Revistaalmamater.org
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección General de Investigaciones
Científicas y Tecnológicas



VIPG
UASD

VIPG
Vicerrectoría de
Investigación y
Postgrado





VOLUMEN 1, NÚMERO 1, 2026 | ISSN 3080-9917 | Revistaalmamater.org

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado | Dirección General de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

Palabras del Rector

La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) presenta con orgullo un nuevo número de Alma Mater (ISSN 3060-9917), nuestra revista científica y académica, como parte de su responsabilidad histórica con la producción y difusión del conocimiento.

En Alma Mater confluye el pensamiento crítico y la investigación rigurosa. Con una periodicidad semestral, esta publicación asume la noble misión de difundir estudios originales de alta calidad, conectando el talento y la producción intelectual de la República Dominicana con la comunidad científica internacional.

Por ello, nos honra formar parte del catálogo de Latindex, un reconocimiento que respalda nuestra rigurosidad metodológica. Asimismo, la revista se rige por un estricto sistema de revisión por pares doble ciego, garantizando la imparcialidad, la objetividad y la excelencia de cada uno de los artículos que engalanan nuestras páginas.

A través de este esfuerzo, la UASD investiga, innova y aporta al pensamiento científico con calidad y pertinencia, siendo estas páginas la más clara evidencia del rol transformador que deben jugar las universidades en el siglo XXI.

Mtro. Editrudis Beltrán Crisóstomo

Rector

Palabras del Vicerrector de Investigación y Postgrado

Con profunda satisfacción presentamos este primer número de la revista Alma Mater, una publicación que nace como expresión del compromiso de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) con la investigación, la divulgación científica y la democratización del conocimiento. Desde la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, concebimos la publicación académica como una responsabilidad institucional orientada a la generación, validación y difusión del saber.

Durante esta gestión, hemos impulsado el fortalecimiento de la cultura de investigación en la UASD, promoviendo mayores oportunidades de formación, acompañamiento y visibilidad para docentes, investigadores y estudiantes. Nuestro propósito ha sido crear condiciones cada vez más favorables para que el trabajo académico se traduzca en producción científica de calidad y en aportes significativos al desarrollo institucional y nacional.

Alma Mater es reflejo de ese esfuerzo colectivo por continuar elevando la calidad académica de nuestra universidad y ampliar los espacios para la difusión de la producción científica nacional e internacional. Expresamos nuestro reconocimiento a todas las personas que han contribuido a hacer realidad esta revista y reafirmamos nuestro compromiso de seguir apoyando las iniciativas que fortalezcan la investigación, la innovación, el postgrado y la divulgación del conocimiento al servicio de la sociedad dominicana.

Dr. Radhamés Silverio González
Vicerrector de Investigación y Posgrado

EQUIPO EDITORIAL

Autoridades Académicas

Mtro. Editrudis Beltrán Crisóstomo
Rector Magnífico
Dr. Radhamés Silverio
Vicerrector de Investigación y Posgrado
Dr. Cesar Díaz
Director General de Investigación Científicas y Tecnológicas

Director

Dr. Edwin Santana-Soriano
orcid.org/0000-0002-4314-6531

Consejo Académico

Dra. Luisa Mendez
Universidad Autónoma de Santo Domingo
Dr. Carlos Cabral
Universidad Autónoma de Santo Domingo
Dra. Carime Matos
Universidad Autónoma de Santo Domingo

Editores asociados

Dra. Betty Reyes Ramírez
orcid.org/0000-0002-4818-8941
Dra. Katherine Báez
orcid.org/0000-0002-4242-6849
M.A. José Ramón Suriel, PhD(c)
orcid.org/0000-0002-0712-0342

Asistentes

M.A. Franqueysi Severino Ledesma
M.A. John Montero
M.A. Osvaldo de Jesús Familia
Lic. Jairol Sarmiento Lara

Diseño y diagramación

Suany Rosario

INFORMACIÓN GENERAL

Título	Revista Alma Mater
País	República Dominicana
Situación	Vigente
Año de inicio	2025
Frecuencia	Publicación continua
Tipo de publicación	Publicación periódica
Soporte	Impreso en papel y digital
Idioma	Español
ISSN	3060-9917
Sitio web de difusión	https://www.revistaalmamater.org/index.php/journal/index
Sitio web de ubicación en el catálogo	https://latindex.org/latindex/ficha/29736
Temas	Multidisciplinarias
Subtemas	Multidisciplinarias
Clasificación Dewey	000
Organismo responsable	Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)
Editorial	Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)
Naturaleza de la publicación	Revista de investigación científica
Naturaleza de la organización	Institución educativa
Modelo de acceso	Acceso abierto diamante
Sistema de revisión	Revisión por pares doble ciego
Notas	Fuente: Año 1, No. 1 2026
Revista arbitrada	Sí

Derechos reservados © Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Las opiniones y datos consignados en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Contenido

ALMA MATER • Vol. 1 - No. 1 • ENERO - JUNIO 2026

Palabras del Rector	2	
Palabras del Vicerrector de Investigación y Postgrado	3	
El papel de la revista científica en la constitución de la ciencia como espacio público Santana-Soriano, Edwin.	5	
Conocimiento transdisciplinar para los desafíos de la actualidad Dr. César Antonio Díaz Alcántara	8	
La mediación docente en el desarrollo de competencias comunicativas en el Nivel Inicial Lafontaine, Paola Patricia	9	
Propuesta de acciones para el desarrollo de competencias emocionales para mitigar la violencia de género López Díaz, Nolvio; González Sánchez, Mariuska; Carpio Delgado, Yalili; Hernández Mesa, María Elena.	15	
Diversidad Florística y Dinámica de Cobertura Vegetal en los Humedales del Parque Ecológico de Nigua, República Dominicana Urbáez Matos, Rumarda; Guerrero Arias, Ángela; Moreno Bereguete, Ana Cristina	24	
Pedagogía transformadora: la creática como tierra fértil Peña Peinado, Raquel del Valle.	36	
		Prevalencia del uso de herramientas IA en docentes universitarios de República Dominicana y su integración con las Tecnologías de la Información y la Comunicación 43 Fabián-Vásquez, Lamec Antonio; Rodríguez Hernández, Yahaira Antonia; Toribio Milane, Juan.
		Gamificación en la formación docente: revisión sistemática de literatura (2020-2025) 57 Amparo-Salcedo, Milca Areli.
		Compromiso estudiantil y redes sociales en la educación superior: un análisis cuantitativo 69 Guzmán Núñez, José César.
		Rol del asesor de tesis en el posgrado de la UASD: significados, competencias y desafíos desde una perspectiva narrativa 80 Román-Santana, Wanda Marina; Martínez-Alonzo, Judith Marcela.
		Valoración biofísica de un humedal en el sur de la parcela del proyecto Four Seasons de Tropicalia, Miches, República Dominicana 90 Ciprian, Cesáreo; Carrasco Ramos, Iván José.
		La mediación docente en el desarrollo de competencias comunicativas en el Nivel Inicial 103 Lafontaine, Paola Patricia; Cabrera, Ceferina
		Conectados pero distantes: impacto del uso excesivo de redes sociales en la empatía de estudiantes de psicología clínica 109 Solano, Jennifer; Encarnación, Benero; Martínez, Miguel; Castillo-Liriano, Liris

Conocimiento transdisciplinar para los desafíos de la actualidad

Revista Alma Mater · 2026 · Vol. 1, Núm. 1

Dr. César Antonio Díaz Alcántara

Director General de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Cdiaz81@uasd.edu.do

<https://orcid.org/0009-0009-5352-0038>

Estimados lectores, académicos e investigadores

Es un honor dar la bienvenida al primer número 2026 de la Revista Alma Mater. Como órgano de difusión científica, asumimos el compromiso de ser un puente entre la generación del saber riguroso y una sociedad que demanda respuestas fundamentadas a los desafíos contemporáneos.

Esta edición se distingue por su notable transdisciplinariedad. En sus páginas, convergen investigaciones que exploran desde las profundidades de la pedagogía y la sociología hasta la complejidad técnica de las ciencias físico-matemáticas y biológicas.

La estructura de este volumen es un reflejo de nuestra era: un espacio donde la integración tecnológica en la educación, la urgencia de la sostenibilidad ambiental y la exploración de las leyes fundamentales de la materia encuentran un lenguaje común.

El contenido que hoy ponemos a su disposición se organiza en cuatro ejes estratégicos:

- Epistemología y Práctica Académica, donde se analiza el rol de la ciencia como espacio público y la labor de mentoría en el posgrado.
- Educación, Tecnología y Sociedad, bloque dedicado a la innovación docente, la inteligencia artificial y la formación en valores frente a problemáticas sociales.
- Ciencias Naturales y Conservación, con estudios enfocados en la biodiversidad y la valoración biofísica de ecosistemas estratégicos en la República Dominicana.
- Ciencias Físico-Matemáticas, que aporta rigor teórico mediante formulaciones avanzadas en el campo de la física cuántica.

La Revista Alma Mater reafirma su misión de ser un escenario donde el conocimiento no solo se produce, sino que se democratiza. Invitamos a la comunidad académica y científica a sumergirse en esta lectura, con la certeza de que estos hallazgos servirán de base para futuros proyectos y, sobre todo, para el desarrollo y bienestar de nuestra sociedad.

El papel de la revista científica en la constitución de la ciencia como espacio público

The Role of the Scientific Journal in the Constitution of Science as a Public Space

Santana-Soriano, Edwin. *Director Revista Alma Mater / Profesor de Filosofía*. Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana. esantana52@uasd.edu.do
<https://orcid.org/0000-0002-4314-6531>

Cómo citar:

Santana-Soriano, E. (2026). El papel de la revista científica en la constitución de la ciencia como espacio público. *Alma Mater*, 1(1).
<https://doi.org/10.64678/82zhyx40>

La ciencia no es una cosa en sentido estricto. Ciencia es un concepto que utilizamos para nombrar tanto a un conjunto de prácticas humanas orientadas a la producción de un tipo muy específico de conocimiento, como a ciertos productos de esa práctica.

En tanto conjunto de prácticas, en eso que llamamos ciencia pueden distinguirse subconjuntos, por ejemplo, atendiendo al objeto sobre el cual se intenta construir conocimiento. Dicho de otro modo, el mismo nombre puede pluralizarse para hacer referencia a prácticas relativas a problemas distintos.

Así, cuando los fenómenos que se estudian, a los cuales se intenta conocer mejor de lo que ya se los conoce son fenómenos de orden físico, como el movimiento de las partículas, el comportamiento de los campos o las propiedades de los sistemas cuánticos, estamos ante “una” ciencia, a la que llamamos física. Una ciencia que, dicho sea de paso, es de las más fundamentales en el conjunto mayor de las ciencias.

Y así puede ir subiéndose de nivel hasta llegar a terrenos menos diáfanos, donde la idea de ciencia, de cualquiera de las corrientes filosóficas que han intentado definirla, suele encontrarse con enormes dificultades por la alta complejidad tanto de los problemas como de los objetos de estudio. Es el caso de las denominadas “ciencias humanas”, las humanidades, las ciencias sociales y la educación.

Trabajar la empatía entre estudiantes universitarios (como ha hecho Solano Maldonado et al., 2026), o la

gamificación como estrategia de formación docente (como se hace en Amparo-Salcedo, 2026), o estudiar el rol del asesor de tesis en los posgrados (como en Román-Santana y Martínez-Alonzo, 2026), también es hacer ciencia, toda vez que aceptemos que lo que hace que un conocimiento sea científico no es el grado de complejidad ontológico-sistémica del objeto de estudio, sino el apego a un conjunto de características que posee este tipo específico de conocimiento.

Pero, de igual modo, se construye conocimiento científico en áreas mucho más técnicas, si se entiende la técnica como aquellas acciones que llevamos a cabo los seres humanos en las que disponemos de nuestros mejores recursos epistémicos para lograr hacer que procesos naturales nos favorezcan como individuos, grupos sociales o como género.

Es el caso de la agricultura y, con ella, la agronomía, cuyo arte permite aprovechar, orientar y mejorar las características de frutos y suelos para satisfacer nuestras demandas y necesidades. Y el caso de la educación que, tomando lo mejor de nuestros conocimientos de psicología, de la conducta, del aprendizaje, permite orientar incluso la moral de quienes forman parte de nuestras sociedades.

Pero la construcción de la ciencia no se detiene en la investigación y la generación de conocimiento que consigue un científico o un grupo de investigadores. La investigación científica completa su ciclo cuando el conocimiento nuevo se comunica. Y esa comunicación tiene un objetivo que también aporta al rigor que

caracteriza a este tipo de conocimiento. Pues la comunicación científica por excelencia se hace a través de un medio conocido como “revistas científicas” y, si bien es cierto que las revistas cumplen una función de difusión y divulgación del conocimiento nuevo, no es menos cierto que su aporte más relevante viene dado por dos razones elementales, a saber:

1. Conectan a investigadores de todo el mundo interesados en la misma problemática. Y antes de pasar a la siguiente razón, cabe aclarar que ese interés puede darse de manera directa o indirecta. Se da de manera directa cuando el investigador-lector ha trabajado o está trabajando sobre el mismo objeto y con los mismos métodos o similares que lo hizo el investigador-autor; y se da de manera indirecta cuando se combinan solo alguna de las siguientes coincidencias: que el investigador-lector trabaja sobre el mismo objeto pero con métodos distintos, o con presupuestos distintos, con hipótesis distintas; que utiliza los mismos métodos para acercarse a otros objetos de estudio; que ha llegado antes a conclusiones similares por otras vías, etc.

2. La segunda razón por la que las revistas juegan un rol relevante en la construcción del conocimiento científico es que, antes de llegar a las manos del investigador-lector, el trabajo ha pasado por una serie de controles cuyo objetivo es asegurar que el aporte cumple con los rigores mínimos necesarios para ser leído por alguien con interés genuino de aprender algo nuevo sobre el tema, y que, además, el trabajo que se publicará cumple con el criterio de aportar ya sea al debate sobre un tema o problema, o que trae un conocimiento novedoso sobre aquello que se ha investigado.

Con ese fundamento sale a la luz este primer número de la revista *Alma Mater*, con la intención de dar a luz conocimientos nuevos sobre temas viejos, traer al debate temas nuevos pero pertinentes y necesarios, y dar a conocer el trabajo científico de alto nivel que se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Este número reúne trece artículos organizados en cuatro secciones temáticas: Humanidades, Educación, Ciencias, y Agronómicas y Veterinarias. La variedad de objetos, métodos y perspectivas que componen el volumen constituye, en sí misma, una muestra del carácter plural de la actividad científica que se realiza en la UASD y en las instituciones que colaboran con nuestra alma mater.

En la sección de Humanidades, los trabajos tratan de fenómenos que afectan la vida social y académica con problemas y perspectivas muy actuales. Dos de ellos coinciden en un mismo objeto, las redes sociales, pero difieren en la pregunta que le formulan: mientras uno examina cómo su uso excesivo incide en la capacidad empática de estudiantes de Psicología Clínica (Solano Maldonado et al., 2026), el otro indaga su potencial como recurso en los procesos de aprendizaje (Guzmán, 2026). Que un mismo fenómeno admita lecturas tan distintas según la pregunta de investigación es, precisamente, una marca del carácter plural de la actividad científica. Los otros dos trabajos de la sección se ocupan de problemas igualmente vigentes en la vida universitaria: uno reconstruye, desde una perspectiva narrativa, los significados y desafíos que enfrentan los asesores de tesis en el posgrado de la UASD (Román-Santana y Martínez-Alonzo, 2026), y el otro presenta una propuesta de acciones orientadas al desarrollo de competencias emocionales para mitigar la violencia de género (López Díaz et al., 2026).

La sección de Educación agrupa cuatro contribuciones que atienden a problemas centrales de la práctica docente y la innovación pedagógica. Una revisión sistemática de la literatura producida entre 2020 y 2025 analiza el estado de la gamificación en la formación de docentes (Amparo-Salcedo, 2026); un segundo trabajo indaga la prevalencia del uso de herramientas de inteligencia artificial entre docentes universitarios y su relación con la integración de las TIC (Fabián-Vásquez et al., 2026). Se presenta, además, un estudio sobre la mediación docente en el desarrollo de competencias comunicativas en el Nivel Inicial (Lafontaine, 2026) y un ensayo que propone la creática como terreno fértil para una pedagogía transformadora (Peña Peinado, 2026).

En Ciencias, tres artículos representan la actividad investigativa en campos de alta especialización. Una valoración biofísica de un humedal ubicado en el sur de la parcela del proyecto Four Seasons de Tropicalia, en Miches, ofrece datos relevantes para la conservación ambiental en República Dominicana (Ciprian y Carrasco Ramos, 2026). Los otros dos trabajos pertenecen a la física teórica: uno formula tensorialmente el oscilador armónico cuántico en coordenadas curvilíneas (Marine Olivo et al., 2026) y el otro modela vigas y sistemas

cuánticos con potenciales lineales mediante funciones de Airy (Gómez-Hernández et al., 2026).

La sección de Ciencias Agronómicas y Veterinarias cierra el volumen con un estudio experimental sobre el efecto de dosis crecientes de gallinaza compostada en la productividad del ajo y la calidad biológica del suelo en Constanza (Avilés Quezada et al., 2026), un trabajo que ilustra con precisión el tipo de investigación técnica orientada a resolver problemas concretos de la producción agrícola dominicana.

Alma Mater inicia, con este número, un espacio que aspira a cumplir las dos funciones antes señaladas: conectar investigadores y someter el conocimiento producido al escrutinio riguroso de pares evaluadores. Alma Mater es, además de una lujosa vitrina de resultados de alto nivel, un punto de encuentro entre quienes producen conocimiento y quienes lo requieren para avanzar en sus propias líneas de trabajo. Nuestra revista es un instrumento al servicio de esa función pública de la ciencia que consiste en hacer accesible, verificable y discutible aquello que se ha descubierto o propuesto.

La publicación de este primer número ya constituye un ejercicio de aquella función; su continuidad dependerá de la comunidad investigadora que lo reciba, lo discuta y lo haga suyo.

REFERENCIAS

- Amparo-Salcedo, M. A. (2026). Gamificación en la formación docente: revisión sistemática de literatura (2020–2025). *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.64678/9xams156>
- Avilés Quezada, E., Avilés Quezada, A. D. y Mejía Alcantara, M. E. (2026). Efecto de dosis crecientes de gallinaza compostada sobre la productividad del ajo (*Allium sativum*) y la calidad biológica del suelo en Constanza, República Dominicana. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.64678/bm3fve43>
- Ciprian, C. y Carrasco Ramos, I. J. (2026). Valoración biofísica de un humedal en el sur de la parcela del proyecto Four Seasons de Tropicalia, Miches, República Dominicana. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.64678/8e53pg40>
- Fabián-Vásquez, L. A., Rodríguez Hernández, Y. y Toribio Milane, J. (2026). Prevalencia del uso de herramientas de inteligencia artificial en docentes universitarios e integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.64678/0bmxfr08>
- Gómez-Hernández, J. A., Toribio Milane, J., Álvarez-Paulino, F. L. y Reyes-Cordero, M. L. (2026). Models of Beams and Quantum Systems with Linear Potentials

via Airy Functions. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.61780/84rzpz60>

- Guzmán, J. C. (2026). Las redes sociales en el proceso de aprendizaje. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.64678/6qk6y483>
- Lafontaine, P. P. (2026). La mediación docente en el desarrollo de competencias comunicativas en el Nivel Inicial. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.64678/sm5wey08>
- López Díaz, N., González Sánchez, M., Carpio Delgado, Y. y Hernández Mesa, M. E. (2026). Propuesta de acciones para el desarrollo de competencias emocionales para mitigar la violencia de género. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.64678/1akkkz29>
- Marine Olivo, J. C., Toribio Milane, J., Florimón de Jesús, K. A. y Sánchez Gómez, J. M. (2026). Tensorial Formulation of the Quantum Harmonic Oscillator in Curvilinear Coordinates. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.61780/ag1fae81>
- Peña Peinado, R. del V. (2026). Pedagogía transformadora: la creatica como tierra fértil. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.64678/4h3km024>
- Román-Santana, W. M. y Martínez-Alonzo, J. M. (2026). Rol del asesor de tesis en el posgrado de la UASD: significados, competencias y desafíos desde una perspectiva narrativa. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.64678/sn71ks30>
- Solano Maldonado, J., Encarnación, B., Martínez, M. y Castillo Liriano, L. (2026). Conectados pero distantes: impacto del uso excesivo de redes sociales en la empatía de estudiantes de Psicología Clínica. *Alma Mater*, 1(1). <https://doi.org/10.61780/53ys5q05>

La mediación docente en el desarrollo de competencias comunicativas en el Nivel Inicial

Teacher Mediation in the Development of Communicative Competencies in Early Childhood Education

Lafontaine, Paola Patricia. Universidad Adventista Dominicana (UNAD), República Dominicana. 2022-0539@unad.edu.do
<https://orcid.org/0009-0004-0129-2305>

Cabrera, Ceferina. Instituto Superior de Formación Docente (ISFODOSU), República Dominicana. ceferina.cabrera@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3178-447X>

Recibido: 19/09/2026

Aceptado: 20/03/2026

Publicado: 14/04/2026

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias didácticas mediadas por las docentes del Nivel Inicial y su relación con el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. Se empleó un enfoque mixto, integrando técnicas cuantitativas y cualitativas mediante la aplicación de encuestas a 36 docentes y la realización de observaciones a 241 estudiantes (127 varones y 114 niñas) en 16 centros educativos públicos del municipio de Puñal, Santiago de los Caballeros, Regional 08, Distrito Educativo 03. Los resultados cuantitativos evidencian que la mayoría de las docentes reporta el uso frecuente de estrategias activas, tales como el juego simbólico, el diálogo espontáneo y dirigido, y la narración de cuentos, reconociendo su impacto positivo en el desarrollo del lenguaje. Se concluye que el uso sistemático de estrategias didácticas que integren el juego, la interacción verbal y la alfabetización constituye una vía efectiva para fortalecer las competencias comunicativas en el nivel inicial. Estos resultados coinciden con estudios previos.

Palabras clave: mediación docente; competencias comunicativas; nivel inicial; comunicación oral

Abstract

This study aimed to analyze the teaching strategies mediated by early childhood teachers and their relationship with the development of students' communicative competencies. A mixed-methods approach was employed, integrating quantitative and qualitative techniques through surveys of 36 teachers and observations of 241 students (127 boys and 114 girls) across 16 public educational centers in Puñal, Santiago de los Caballeros, Regional 08, Educational District 03. It is concluded that the systematic use of teaching strategies integrating play, verbal interaction, and early literacy constitutes an effective pathway to strengthen communicative competencies in early childhood education.

Keywords: teacher mediation; communicative competencies; early childhood education; oral communication

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las competencias comunicativas constituye uno de los pilares fundamentales en la educación inicial, dado que estas representan la base para el aprendizaje en niveles superiores. Sin embargo, en diversos contextos educativos se observa que los estudiantes presentan limitaciones en su capacidad para expresarse oralmente con fluidez y estructurar ideas de manera coherente en forma escrita. Esta situación sugiere posibles debilidades en las prácticas pedagógicas y en las estrategias didácticas empleadas por las docentes, lo que plantea la necesidad de analizar cómo estas inciden en el desarrollo comunicativo durante esta etapa formativa.

Desde el punto de vista teórico, la competencia comunicativa se entiende como la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada en distintos contextos sociales, integrando habilidades lingüísticas, discursivas y socioculturales (Cabrera y Ruiz, 2022; Cassany, 2021). Su desarrollo se inicia en la educación inicial y se fortalece a través de experiencias significativas de interacción. En este sentido, el lenguaje no solo cumple una función comunicativa, sino también cognitiva, al constituirse en herramienta fundamental para la construcción del pensamiento.

En correspondencia con este enfoque, la mediación docente se concibe como un proceso intencionado mediante el cual el educador guía, orienta y facilita la construcción del conocimiento a través de la interacción. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), el aprendizaje se produce en contextos sociales y se potencia en la zona de desarrollo próximo, donde el docente actúa como mediador ofreciendo apoyo y andamiaje. Esta visión es complementada por Bruner (1997), quien resalta el valor del andamiaje pedagógico como estrategia para favorecer la apropiación progresiva del lenguaje, así como por Feuerstein (1980), quien destaca la importancia de la mediación en el desarrollo de las funciones cognitivas.

En la actualidad, diversos autores enfatizan que la competencia comunicativa implica no solo la producción oral y escrita, sino también la comprensión, interpretación y uso crítico del lenguaje en contextos diversos (Cassany, 2021, 2023).

Desde esta perspectiva, la mediación docente favorece una alfabetización integral que articula

dimensiones cognitivas, sociales y emocionales, permitiendo al niño apropiarse del lenguaje como herramienta de comunicación y pensamiento.

Asimismo, investigaciones recientes respaldan el papel de la mediación docente en el desarrollo de las competencias comunicativas. García y Molina (2023) evidencian que estrategias como los juegos lingüísticos, la lectura dialógica y la escritura compartida promueven la participación y el pensamiento verbal. De igual modo, Rivera y Salas (2025) destacan que los ambientes comunicativos cooperativos, mediados intencionalmente por el docente, favorecen la interacción y el desarrollo del lenguaje. En esta misma línea, Jamanca y Minaya (2024) señalan que las estrategias lúdicas y narrativas incrementan la motivación y permiten a los estudiantes ampliar su repertorio lingüístico.

No obstante, la efectividad de estas estrategias depende de su adecuada planificación e implementación, así como de su pertinencia respecto a las características y necesidades de los estudiantes (González y Herrera, 2020). En este sentido, el uso de metodologías activas favorece entornos de aprendizaje donde el lenguaje se desarrolla de manera natural y significativa (Santos et al., 2023; Rivera y Salas, 2025). Por tanto, el desarrollo de la comunicación en el nivel inicial requiere de un enfoque intencionado, reflexivo y adaptativo por parte de las docentes.

En este contexto, la presente investigación se justifica en la necesidad de fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas en el nivel inicial a través del análisis de las estrategias didácticas mediadas por las docentes. La comunicación efectiva no solo es esencial para el éxito académico, sino también para la integración social y el desarrollo personal de los individuos (García y Molina, 2023). En consecuencia, analizar la relación entre dichas estrategias y el desarrollo comunicativo permitirá generar evidencias que orienten la toma de decisiones pedagógicas, contribuyendo al mejoramiento de la práctica docente y a la calidad educativa.

Los resultados de este estudio poseen relevancia social y educativa, ya que podrán orientar tanto la formación docente inicial como los procesos de actualización profesional, favoreciendo prácticas pedagógicas más efectivas que sienten las bases para aprendizajes futuros más complejos (Torres, 2022; Medina y Vargas, 2024).

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, integrando elementos cuantitativos y cualitativos con el propósito de lograr una comprensión más completa del fenómeno estudiado. La articulación de ambos tipos de datos facilitó un análisis más completo del impacto de dichas estrategias en el desarrollo de la competencia comunicativa en el nivel inicial, al combinar evidencias numéricas con interpretaciones basadas en la realidad observada (Creswell y Creswell, 2023). Se empleó un diseño no experimental de campo, dado que los datos fueron estudiados en su contexto natural sin manipulación de variables.

La población total estuvo constituida por 641 estudiantes del nivel inicial pertenecientes a 16 centros educativos del municipio de Puñal. A partir de esta, se seleccionó una muestra de 241 estudiantes mediante un muestreo aleatorio estratificado. Asimismo, participaron 36 docentes, seleccionados de manera intencional para el componente cualitativo. Los datos de docentes fueron recogidos mediante encuesta en los centros del municipio de Puñal, Santiago de los Caballeros, Regional 08, Distrito Educativo 03.

La investigación se centró en la aplicación y análisis de diversas estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la competencia comunicativa en el nivel inicial. La narración de cuentos promovió la estructuración de ideas y el uso coherente del lenguaje oral, favoreciendo la organización del discurso en los estudiantes.

Por su parte, las dramatizaciones estimularon la comunicación espontánea y fomentaron la creatividad verbal, permitiendo a los niños expresarse de manera más libre y significativa. En este mismo sentido, los juegos de roles facilitaron la interacción verbal en situaciones simuladas, contribuyendo al desarrollo de habilidades comunicativas en contextos sociales diversos. De igual forma, los talleres de expresión escrita impulsaron la redacción de textos sencillos, fortaleciendo las habilidades iniciales de producción escrita. Asimismo, el uso de canciones y rimas contribuyó a mejorar el ritmo, la dicción y la comprensión del lenguaje, favoreciendo un aprendizaje más lúdico y significativo.

En relación con las técnicas cualitativas, se diseñó y aplicó una guía de observación dirigida a los 241

estudiantes del Nivel Inicial, con el propósito de evaluar directamente sus habilidades de comunicación verbal y escrita en contextos reales de aula. Este instrumento se estructuró en dos partes: una sección inicial de datos demográficos (5 ítems) y una segunda sección centrada en las competencias comunicativas, integrada por 36 ítems cerrados tipo Likert y un ítem adicional con subcomponentes, organizada en cuatro dimensiones: aplicación de estrategias didácticas, desarrollo de la comunicación verbal, desarrollo de la comunicación escrita y ambiente de aprendizaje.

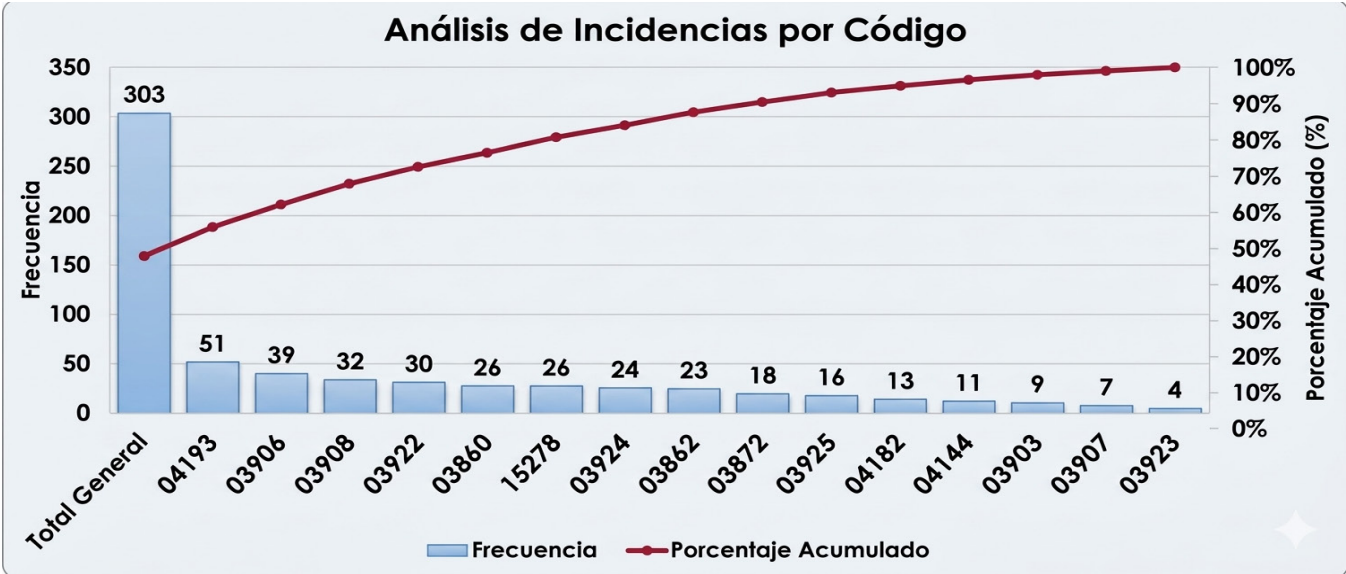
En cuanto al componente cuantitativo, se aplicó un cuestionario estructurado a 36 docentes, con el doble propósito de explorar sus percepciones acerca de la efectividad de las estrategias didácticas implementadas e identificar las más utilizadas y la frecuencia de su uso. El instrumento estuvo conformado por 63 ítems distribuidos en tres secciones: datos sociodemográficos (10 ítems), 50 ítems cerrados en escala tipo Likert de cinco niveles (Nunca, Rara vez, A veces, Casi siempre y Siempre), y 3 preguntas abiertas para profundizar en la reflexión docente.

Los instrumentos fueron validados mediante juicio de siete expertos en el área educativa, que evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. Asimismo, se realizó una prueba piloto en un contexto similar, lo que permitió realizar los ajustes necesarios antes de la aplicación definitiva. En términos de confiabilidad, el cuestionario alcanzó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.85, lo que garantiza un alto nivel de consistencia interna.

La figura 1 muestra la distribución de la población estudiantil del Nivel Inicial en la Seccional de Puñal, desglosada por sexo. En total, se incluyeron 241 estudiantes, de los cuales 127 son varones y 114 son niñas. Los datos recopilados evidencian que las estrategias centradas en el desarrollo del lenguaje oral son ampliamente utilizadas por las docentes. Esta apreciación se corresponde con los hallazgos de la guía de observación, donde se constató una mayor participación verbal en los grupos donde dichas estrategias se implementaban con mayor frecuencia.

En efecto, los resultados cualitativos evidenciaron que los estudiantes expuestos a actividades de dramatización y juegos lingüísticos mostraban mayor fluidez verbal e iniciativa comunicativa. No obstante,

Figura 1. Población y muestra estudiantil por sexo del nivel inicial Municipio Puñal.



tanto los datos cuantitativos como los cualitativos coinciden en señalar debilidades en la integración de la escritura. Desde la percepción docente, esta se limita en muchos casos a actividades mecánicas como la copia de letras, situación que fue corroborada en la observación de aula.

La figura 2 muestra la frecuencia de uso de diversas estrategias didácticas por parte de las docentes del nivel inicial. Las canciones y rimas son la estrategia más empleada (85 % de uso frecuente), seguidas de narraciones de cuentos (82 %) y dramatizaciones (78 %).

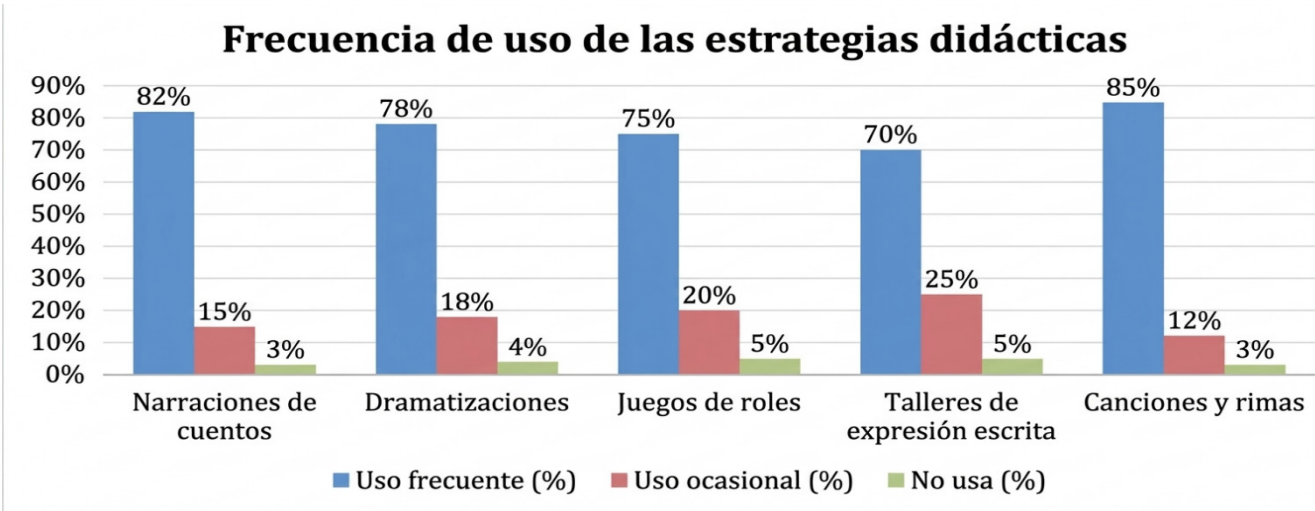
Los juegos de roles y talleres de expresión escrita presentan valores ligeramente menores (75 % y 70 %).

%, respectivamente), lo que sugiere la necesidad de fortalecer su implementación, especialmente en lo relativo a la producción escrita (Bravo y Martínez, 2022).

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación muestran que las estrategias didácticas mediadas por las docentes del Nivel Inicial se asocian con el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. El análisis descriptivo mostró que el uso frecuente de narraciones de cuentos (82 %) y dramatizaciones se relaciona con mayores niveles de participación verbal y fluidez en la expresión oral. Estos resultados

Figura 2. Frecuencia de uso de las estrategias didácticas en el Nivel Inicial.



son consistentes con lo planteado por Creswell y Creswell (2023) y Hernández-Sampieri et al. (2023), quienes destacan el valor de las estrategias activas y participativas para favorecer el desarrollo del lenguaje en edades tempranas.

En la misma línea, los datos de observación evidenciaron que un 76 % de los estudiantes alcanzó niveles altos en expresión oral en contextos donde se implementaban de manera sistemática actividades lúdico-literarias. Asimismo, se identificó un uso frecuente de canciones (85 %), rimas (82 %) y dramatizaciones (78 %), lo que coincide con estudios que resaltan la relevancia del componente lúdico y emocional en el aprendizaje lingüístico (Bravo y Martínez, 2022; Pérez y Ramírez, 2024).

Desde el enfoque sociocultural, estos hallazgos se alinean con los planteamientos de Vygotsky (1979) y Bruner (1997), al evidenciar que la interacción mediada y el andamiaje favorecen la construcción progresiva del lenguaje. No obstante, los resultados también muestran limitaciones en el desarrollo de la escritura emergente, la cual se presenta mayormente asociada a actividades mecánicas de copia.

Este resultado contrasta con lo propuesto por Cassany (2023), quien plantea que la alfabetización inicial debe orientarse hacia la producción de textos con sentido social. Investigaciones recientes sugieren que la escritura compartida y contextualizada favorece mayores niveles de comprensión y producción escrita (García y Molina, 2023; De los Santos y Ogando, 2024).

Desde una perspectiva crítica, los hallazgos sugieren la necesidad de profundizar en la calidad de la mediación docente, más allá de la frecuencia de uso de las estrategias. Tal como plantean López y Fernández (2024), la efectividad de la intervención pedagógica depende de la capacidad del docente para generar interacciones significativas, formular preguntas abiertas y ofrecer retroalimentación constructiva.

En términos de percepción docente, las estrategias más valoradas fueron las canciones y rimas (30 %), seguidas de las narraciones de cuentos (28 %) y dramatizaciones (25 %). Los juegos de roles (10 %) y los talleres de expresión escrita (7 %) fueron menos mencionados, confirmando la preferencia por estrategias lúdicas y participativas (Rincón y Castillo, 2024).

Los resultados reafirman el papel de la mediación docente como elemento clave en el desarrollo de las competencias comunicativas, en coherencia con los aportes de Vygotsky, Bruner, Feuerstein y Cassany.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten concluir que existe una relación entre el uso de estrategias didácticas mediadas por las docentes y el desarrollo de las competencias comunicativas en el Nivel Inicial. Las estrategias lúdico-literarias —como canciones, rimas, dramatizaciones y narraciones— se asocian con mayores niveles de expresión oral, participación y desarrollo del vocabulario. Asimismo, se constata que la planificación intencionada y la diversidad de estrategias se relacionan con mejores desempeños comunicativos, mientras que las prácticas tradicionales limitan las oportunidades de interacción y desarrollo del lenguaje.

En este sentido, la mediación docente se configura como un proceso clave que trasciende la transmisión de contenidos, al implicar la creación de entornos comunicativos significativos. No obstante, se identifican debilidades en la enseñanza de la escritura emergente, lo que sugiere la necesidad de promover estrategias que integren la producción de textos con sentido comunicativo, superando enfoques centrados en la repetición mecánica.

Los resultados del estudio aportan evidencia relevante para el fortalecimiento de la práctica docente en el Nivel Inicial, destacando la necesidad de promover procesos de formación continua centrados en la mediación lingüística, el uso de estrategias activas y la planificación didáctica reflexiva.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

En la elaboración del manuscrito se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa, específicamente Perplexity AI como herramienta de apoyo para la búsqueda, con el propósito de apoyar en la redacción, revisión gramatical y mejora de la coherencia textual. No obstante, el contenido, análisis e interpretación de los resultados son responsabilidad exclusiva de las autoras.

DECLARACIONES ÉTICAS

Conflictos de interés

Las autoras declaran que no existen conflictos de interés en relación con la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., & Mendoza, L. (2023). *Didáctica del lenguaje en la educación infantil*. Editorial Educativa Latina.
- Bravo, P., & Martínez, L. (2022). Innovación didáctica en la educación infantil: Estrategias para el desarrollo de la comunicación. Editorial Educativa Iberoamericana.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor.
- Cabrera, C., & Ruiz, M. (2022). Competencia comunicativa y desarrollo del lenguaje en la infancia temprana. *Revista Iberoamericana de Educación Infantil*, 14(3), 65–82. <https://doi.org/10.52983/riei.v14i3.265>
- Cassany, D. (2021). *Enseñar lengua: Una mirada desde la práctica*. Editorial Graó.
- Cassany, D. (2023). *Enseñar lengua en tiempos digitales*. Editorial Graó. <https://www.grao.com/es/producto/ensenar-lengua-en-tiempos-digitales>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.
- De los Santos Cepeda, Y., & Ogando Rodríguez, V. (2024). Estrategia didáctica para desarrollar la lectoescritura en niños del nivel inicial. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/20.500.14110/12345>
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- García, A., & Molina, L. (2023). Entornos verbales en la educación infantil: Claves para el desarrollo del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 15(2), 112–130. <https://doi.org/10.55555/rlei.v15i2.312>
- González, R., & Herrera, S. (2020). Estrategias lúdicas para el desarrollo del lenguaje en niños de 4 a 6 años. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 12(1), 45–58. <https://doi.org/10.7764/rlei.v12i1.101>
- González, R., & Martínez, L. (2023). Estrategias lúdicas para el desarrollo del lenguaje en niños de 4 a 6 años. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 16(1), 45–58. <https://doi.org/10.7764/rlei.v16i1.201>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Jamanca Anaya, J., & Minaya Reyes, L. (2024). Estrategias lúdicas para fortalecer la expresión oral en niños de educación inicial. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98765>
- López, J., & Fernández, M. (2024). La mediación docente como herramienta de desarrollo comunicativo en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa y Pedagógica*, 9(3), 155–172. <https://doi.org/10.55123/riep.v9i3.478>
- López, M., & Herrera, P. (2023). Estrategias de mediación docente en el desarrollo de la competencia comunicativa en el nivel inicial. *Revista Caribeña de Educación*, 14(2), 99–115. <https://doi.org/10.22456/rce.v14i2.123>
- Medina, F., & Vargas, D. (2024). Competencias comunicativas en la educación inicial. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38(2), 54–70. <https://doi.org/10.22201/red.3824.2024>
- Pérez, S., & Ramírez, M. (2024). Andamiaje verbal y mediación lingüística en el desarrollo de la oralidad infantil. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 18(1), 33–52. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.189>
- Rincón, M., & Castillo, S. (2024). El rol de la motivación en el desarrollo de competencias lingüísticas en educación inicial. *Revista de Investigación Educativa Contemporánea*, 9(1), 85–104. <https://doi.org/10.55432/riec.v9i1.210>
- Rivera, E., & Salas, N. (2025). La mediación docente y su impacto en el desarrollo de competencias comunicativas en la infancia. *Educación y Futuro*, 31(2), 77–95. <https://doi.org/10.5567/edufut.2025.77>
- Santos, V., López, A., & Fernández, C. (2023). Estrategias de aprendizaje basadas en proyectos para la educación inicial. *Revista Internacional de Innovación Educativa*, 9(2), 44–61. <https://doi.org/10.33010/riie.v9i2.199>
- Torres, J. (2022). Desarrollo cognitivo y emocional en la educación infantil. *Revista de Ciencias de la Educación*, 10(3), 101–120. <https://doi.org/10.5377/rce.v10i3.10210>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Zabalza, M. A. (2022). *La práctica docente: Reflexión y mejora continua*. Narcea Ediciones.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Lafontaine, Paola Patricia: Conceptualización, diseño metodológico, recolección de datos, análisis de datos, redacción del borrador original y edición final del manuscrito.

Cabrera, Ceferina: Revisión crítica del contenido, validación de resultados, supervisión del manuscrito.

Propuesta de acciones para el desarrollo de competencias emocionales para mitigar la violencia de género

Proposal of actions for the development of emotional competences to mitigate gender-based violence

López Díaz, Nolvio. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Ranchuelo, Cuba. nldiaz@uclv.cu
<https://orcid.org/0000-0003-0722-0463>

González Sánchez, Mariuska
Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (CUM Ranchuelo). Cuba. mariuskagsa@nauta.cu
<https://orcid.org/0009-0005-0361-5275>

Carpio Delgado, Yalili. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (CUM Ranchuelo). Cuba
<https://orcid.org/0009-0003-8477-0044>

Hernández Mesa, María Elena. Universidad de Cienfuegos. Cuba. memesa@ucf.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0002-1054-4314>

Recibido: 19/09/2025

Aceptado: 22/03/2026

Publicado: 14/04/2026

RESUMEN

La presente investigación aborda la violencia de género contra las mujeres en el Barrio Poza La China, municipio Ranchuelo, Cuba, con el objetivo de proponer acciones para elevar las competencias emocionales como herramienta de gestión de esta problemática. Mediante revisión documental, observación participante y entrevistas a mujeres de la comunidad y a la trabajadora social que la atiende, se determinó que la violencia existe pero permanece invisibilizada por ocurrir en el interior de las familias y por el temor de las víctimas a expresarla. Se diseñó un plan de acciones estructurado en cuatro fases para revertir esta situación mediante el fortalecimiento de competencias emocionales. Se concluye que las expresiones predominantes de violencia son el maltrato psicológico, el excesivo control y la intromisión en la privacidad, y que el desarrollo de la inteligencia emocional de las víctimas y la comunidad constituye una vía viable para gestionar este problema social.

Palabras clave: violencia de género; competencias emocionales; representaciones sociales; intervención comunitaria

Abstract

This study aimed to analyze the teaching strategies mediated by early childhood teachers and their relationship with the development of students' communicative competencies. A mixed-methods approach was employed, integrating quantitative and qualitative techniques through surveys of 36 teachers and observations of 241 students (127 boys and 114 girls) across 16 public educational centers in Puñal, Santiago de los Caballeros, Regional 08, Educational District 03. It is concluded that the systematic use of teaching strategies integrating play, verbal interaction, and early literacy constitutes an effective pathway to strengthen communicative competencies in early childhood education.

Keywords: *gender-based violence; emotional competencies; social representations; community intervention*

INTRODUCCIÓN

Desde la prehistoria, la violencia ha estado presente en las sociedades; actualmente “está presente en la cotidianidad y, por ende, puede afectar a cualquier miembro de la comunidad y en todos los ámbitos. Sin embargo, cuando se habla de su destinatario o víctima, un aspecto que ha cobrado importancia es el género” (Gutiérrez Bernal y Navarrete Sánchez, 2023, p. 6).

La violencia de género (VG) se refiere a la posición de los hombres y las mujeres respecto a los vínculos que se establecen entre ambos sexos, basados en relaciones de poder. La representación social de la violencia contra las mujeres alude a la manera en que la sociedad aprecia, asimila y comunica la violencia de género a través de diferentes medios y discursos, entre los que se incluyen los medios de comunicación masiva, la cultura popular y, más recientemente, las redes sociales, cuyo impacto se ha incrementado vertiginosamente.

Es importante resaltar que “las mujeres que residen en áreas rurales enfrentan una multiplicidad de formas de discriminación arraigadas en estructuras sociales y culturales” (Tenorio Mucha, 2024, p. 1), sobre todo porque no son tan visibles como en el sector urbano, lo que requiere una atención reforzada. La violencia contra la mujer frecuentemente es invisibilizada, entorpeciendo su reconocimiento como un problema social grave que requiere una respuesta colectiva, y se tiende a minimizarla a partir de los patrones machistas que aún imperan en la sociedad.

Entre sus manifestaciones se encuentran la violencia física, la sexual, la psicológica y la económica, en diferentes ámbitos como la familia, la escuela, la comunidad y la pareja, entre otros (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021a).

La violencia de género constituye una violación flagrante de los derechos humanos y un problema de salud pública global con profundas raíces en las desigualdades estructurales basadas en el género (OMS, 2021b). Las comunidades rurales, caracterizadas a menudo por un acceso limitado a servicios, mayores niveles de aislamiento geográfico y social, y la persistencia de normas patriarcales más rígidas, presentan desafíos particulares para la prevención, atención y erradicación de la VG (ONU Mujeres, 2019).

Fernández Álvarez (2022) hace alusión a que “respecto a las mujeres, tradicionalmente han ocupado una posición subordinada en las sociedades agrarias, ya que han funcionado a partir de estructuras patriarcales invisibilizando su presencia y trabajo” (p. 24).

En estos contextos es necesario empoderar a la mujer, comenzando por elevar su autoestima y desarrollar sus potencialidades. A pesar de todo el esfuerzo dedicado a ello, en el contexto social cubano actual aún se evidencian carencias en la identificación de factores individuales, sociales y culturales que influyen en esta problemática en contextos específicos. En el Barrio Poza La China, del Consejo Popular Ranchuelo Jagua, ubicado en el municipio Ranchuelo, provincia Villa Clara, existen limitaciones en cuanto al abordaje de la violencia contra

la mujer, manifestándose en el interior de los hogares y quedando silenciada.

El objetivo general de la presente investigación es:

- Proponer acciones para elevar las competencias emocionales para la gestión de la violencia de género en el Barrio Poza La China del poblado Ranchuelo.

Como objetivos específicos se plantean:

- Exponer los principales elementos conceptuales de la violencia de género y las competencias emocionales.
- Identificar las manifestaciones de violencia de género en el Barrio Poza La China del poblado Ranchuelo, para su diagnóstico.
- Diseñar acciones para gestionar la violencia de género sobre la base del desarrollo de las competencias emocionales.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se utilizaron como métodos teóricos el histórico-lógico, con el fin de analizar la evolución histórica de los diferentes estudios e investigaciones relacionados con la prevención de la violencia contra la mujer como problemática, así como su gestión. El analítico-sintético, para el análisis del proceso investigativo, desde la identificación de la situación problemática hasta la interpretación de los resultados. El inductivo-deductivo se utilizó durante todo el proceso investigativo, desde la elaboración e interpretación de los resultados — derivados de la aplicación de los instrumentos en la valoración del estado actual del problema— hasta la concepción de la propuesta. Como métodos empíricos, la entrevista en profundidad a la trabajadora social y a algunas mujeres de la comunidad, para conformar el diagnóstico actual; el cuestionario, para establecer las regularidades que caracterizan el proceso de gestión para la prevención de la violencia contra la mujer; y la observación participante, que permitió valorar la situación actual de dicha prevención.

La triangulación metodológica permitió integrar y contrastar toda la información disponible durante el proceso de elaboración de la propuesta. El análisis porcentual se utilizó para el procesamiento de los datos recopilados durante la aplicación de los instrumentos.

La muestra seleccionada fue intencional y estuvo integrada por residentes del Consejo Popular Ranchuelo Jagua, específicamente del Barrio Poza La China, por ser el lugar de residencia del autor principal de la investigación. Los criterios de inclusión fueron: ser mujer, residir en el Barrio Poza La China y estar dispuesta a participar en el estudio. Se excluyeron mujeres de 12 a 49 años que no contaban con datos completos en las variables de estudio y respondieron “no sé” o “no recuerdo” a las preguntas seleccionadas, mujeres con deterioro cognitivo severo, en situación de crisis aguda que impidiera la participación, o que retiraran su consentimiento.

Se solicitó consentimiento informado (en el caso de una menor participante, su madre lo aprobó), en el cual se respetan los principios de la ética en investigación, asegurándose el anonimato de las participantes. Toda la información fue corroborada y aprobada por el Comité Científico del Centro Universitario de Ranchuelo.

El tamaño de la muestra se determinó por el principio de saturación teórica, punto en el que nuevas entrevistas no aportaban información sustancialmente nueva a los temas identificados (Saunders et al., 2018). La saturación se alcanzó con 10 participantes.

DESARROLLO

Villamañán Alba (2024) refiere que:

La violencia es un flagelo social que, lejos de lo que se piensa, afecta a un gran número de personas en el mundo y en nuestro país, dadas las formas que asume. Constituye un fenómeno que se invisibiliza y queda enmarcada dentro de una supuesta naturalización y familiaridad acrítica, por eso se reproduce fácilmente a través de la cultura y los medios de comunicación masiva (Villamañán Alba, 2024, p. 168).

Banch (1996) propone que “la violencia de género es aquella que se desprende del hecho mismo de ser mujer o de ser hombre y que se dirige de un género hacia otro” (p. 13). Villamañán Alba y Melgaço (2023) plantean que, entre otras causas, “la violencia que se ejerce contra las mujeres está asociada a aspectos enraizados en su género” (p. 68), y la clasifican en:

- Violencia física:
- *Violencia física*: Es aquella que puede ser percibida objetivamente por otros y que habitualmente deja huellas externas.
- *Violencia psicológica*: Implica una manipulación en la que incluso la indiferencia o el silencio provocan sentimientos de culpa e indefensión, incrementando el control y la dominación del agresor sobre la víctima.
- *Económica*: En la que el agresor hace lo posible por controlar el acceso de la víctima al dinero, tanto por impedirla trabajar de forma remunerada como por obligarla a entregarle sus ingresos, haciendo él uso exclusivo de los mismos, además de la exclusión de programas de desarrollo rural o créditos agrícolas (FAO, 2023).
- *Social*: En la que el agresor limita los contactos sociales y familiares de su pareja, aislándola de su entorno y limitando así un apoyo social importantísimo.
- *Violencia sexual*: Se ejerce mediante presiones físicas o psíquicas que pretenden imponer una relación sexual no deseada mediante coacción, intimidación o indefensión (Villamañán Alba, 2024, p. 170).

Se puede añadir también la violencia simbólica e institucional, la cual parte, en primer lugar, de las normas y discursos patriarcales para justificar desde lo cultural o lo religioso la subordinación femenina y el “derecho” del hombre a “corregir”. En segundo lugar, la revictimización por las instituciones —policías, jueces o personal de salud— puede minimizar la violencia, culpar a la víctima o promover la conciliación forzada, reforzando la impunidad (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2022). Por último, el feminicidio, cuyo riesgo puede aumentar en contextos rurales debido al aislamiento, la presencia de herramientas agrícolas y la falta de redes de protección efectivas.

Álvarez Velasco y Laufer Corella (2025) señalan que “la violencia institucional cometida por inacción o por omisión por parte del Estado al momento de reparar a las víctimas de feminicidio es igual de perniciosa que el feminicidio porque agrava y permite su reproducción” (p. 153), siendo necesario romper el ciclo de violencia.

Las víctimas deben ser atendidas: “es coherente que la institución responsable del servicio de atención pueda brindar una asistencia integral, en aras de que la

mujer violentada pueda aprovechar el mismo espacio para darle solución a sus diversas problemáticas” (Hernández y Cancio Bello, 2024, p. 170).

En Cuba, López (2019) plantea:

El tema de la violencia contra la mujer fue destacado como prioritario de la Salud Pública por la OMS, en el año 1996, y por la OPS, en 1998. Cuba fue el primer país en firmar, y el segundo en ratificar, la Convención sobre la eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (p. 908)

En el campo la situación se agrava, debido a las exigencias del entorno y a los arraigados patrones sexistas vigentes. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2024) afirma que las mujeres de las explotaciones familiares tienen una mayor carga de trabajo que los hombres, al combinar actividades agrícolas con responsabilidades domésticas, cuidado de niños y ancianos, y a menudo actividades no agrícolas. Bervian et al. (2019) afirman que en el sector rural “las relaciones entre hombres y mujeres en el escenario rural, permeadas por el machismo, autoritarismo y heterogeneidades de género” (p. 146), son una fuente de conflictos que pueden expresarse desde discusiones hasta violencia física y, en el peor de los casos, feminicidio.

Según Paramio et al. (2023), la inteligencia emocional (IE) regula las emociones, lo cual resulta fundamental para establecer relaciones interpersonales saludables, fomenta la empatía, facilita la comunicación eficaz y contribuye a la resolución de conflictos.

La IE se ha establecido como “un elemento esencial en el desarrollo integral de las personas, permitiendo a estas adaptarse a cambios, enfrentar retos, fortalecer sus relaciones interpersonales y potenciar su desempeño” (Buestan Tigua, 2024, p. 80). Para su desarrollo se debe potenciar la educación emocional, que Murillo (2022) describe como un proceso continuo y permanente cuyo objetivo es fortalecer las competencias emocionales, esenciales para el desarrollo integral del individuo.

Existen varios modelos de educación de las emociones; en la presente investigación los autores escogieron el modelo de Goleman (1998), también llamado de las competencias emocionales, que implica una variedad de aptitudes y habilidades emocionales

y sociales que optimizan el desempeño y el liderazgo. Estas se clasifican, según Conde (2018), en:

- *Autoconciencia*: “Para favorecer la autoconciencia se debe hacer cinco consideraciones básicas: examinar los juicios, sintonizar con los sentidos, conectar con los sentimientos, saber cuáles son las intenciones y atender las acciones propias” (Conde, 2018, p. 11).
- *Autogestión*: modular o redirigir los impulsos y estados de ánimo que afectan al sujeto; esto permite obtener más control sobre los impulsos conflictivos y ser más flexible ante los cambios (Solano, 2018).
- *Motivación*: permite que el individuo se esfuerce por cumplir sus objetivos independientemente de las dificultades que puedan surgir, generando compromiso y perseverancia ante la consolidación de sus logros (Goleman, 2018).
- *Empatía*: “entender los pensamientos, sentimientos y actitudes de otras personas, lo que permite comprender y aceptar los diferentes puntos de vista mediante la comprensión de las emociones del resto” (Shahid et al., 2018, p. 22).
- *Habilidad social*: provocar comprensión en los demás para orientarlos en la dirección deseada, mediante el empleo de relaciones e interacciones sociales positivas —comunicación, liderazgo, resolución de conflictos, trabajo en grupo, entre otras— (García y Giménez, 2019).

Según Bisquerra (2003), una competencia emocional es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

Las competencias emocionales permiten a las personas “manejar sus propias emociones y las de los demás de manera efectiva, mejorando así su interacción social y bienestar general. Estas competencias son esenciales para establecer relaciones saludables, resolver conflictos y tomar decisiones informadas” (Bauz Ruano et al., 2024, p. 960).

Las metahabilidades del individuo que goza de buena inteligencia emocional se basan en: conocer sus propias emociones, controlarlas, reconocer las emociones ajenas, capacidad de motivarse a sí mismo y capacidad de controlar las relaciones interpersonales (Fernández Teruel, 2022, p. 106).

En Cuba, estudios sobre violencia de género y feminicidios datan de 2016 y recogen que el 26,7 % de las mujeres entre 15 y 74 años sufrieron algún tipo de violencia en su relación de pareja en los 12 meses previos al estudio. Apenas el 3,7 % de las que padecieron agresiones pidieron ayuda institucional, según la Encuesta Nacional de Igualdad de Género (Álvarez et al., 2019).

El poblado Ranchuelo está dividido en dos consejos populares, siendo uno de ellos el Consejo Popular Ranchuelo Jagua, el que posee parte de su área rural, en la cual se ubica el Barrio Poza La China, con 90 habitantes, de los cuales el 45 % pertenece al sexo femenino. En esta comunidad no hay evidencias de trabajo con la violencia contra la mujer, ya sea doméstica, física o psicológica, y en la mayoría de los casos las mujeres dependen del hombre por estar desempleadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis integrado de los datos procedentes de la revisión documental, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, triangulados para garantizar la validez, permitió determinar cuatro núcleos temáticos que caracterizan la percepción y la experiencia de la violencia de género (VG) en el Barrio Poza La China.

1. Naturalización e invisibilidad de la violencia

Los datos convergen en señalar que la VG está profundamente naturalizada y, por tanto, invisibilizada en el tejido social de la comunidad. El análisis documental reveló una ausencia total del tema en los instrumentos de planificación y control comunitario, lo que lo sitúa fuera de la agenda pública institucional local. En las entrevistas, varias participantes expresaron una internalización de la violencia como un componente “normal” de las relaciones. Una mujer de 45 años señaló: “No sabía que era objeto de violencia, crecí creyendo que era lo normal” (E-03). La observación corroboró esta normalización al registrar que interacciones verbales agresivas raramente generaban reacción o censura por parte de otros comunitarios.

2. Manifestaciones de la violencia

Se identificó que la violencia va desde formas sutiles y psicológicas hasta agresiones físicas, predominando las primeras. El análisis temático codificó como manifestaciones recurrentes el control coercitivo, la

desvalorización y la agresión psicológica. Frases como “Me desprecia constantemente y me echa en cara la comida y el techo” (E-07) o “Me revisa mi celular y decide con quién puedo hablar” (E-05) fueron comunes. La trabajadora social confirmó la presencia de “violencia física y psicológica, con gritos y agresiones” (TS-01).

3. Impacto en las competencias emocionales y bienestar psicosocial

Se encontró que la VG impacta de forma directa y negativa en las competencias emocionales de las víctimas, lo que constituye un obstáculo para la búsqueda de ayuda. El análisis identificó un patrón común de:

- Autoconciencia emocional disminuida: dificultad para identificar y nombrar sus propias emociones, asociando el malestar a un destino personal más que a una situación de violencia.
- Autogestión y regulación emocional comprometidas: las entrevistas y la observación mostraron indicadores de ansiedad, cambios bruscos de humor y estados de hipervigilancia. Una participante expresó: «Temo llegar a la casa, es un infierno» (E-01).
- Deterioro de la autoestima y la autovaloración: la desvalorización sistemática erosiona la autoestima, observable en el lenguaje autoinculpatorio y en la dificultad para reconocer méritos propios.

El cuestionario aplicado mostró una correlación entre la exposición al maltrato psicológico y la

autopercepción de incapacidad para manejar conflictos o tomar decisiones.

4. Desconfianza institucional y silencio comunitario

Existe una profunda desconexión entre la experiencia de las víctimas y las instituciones diseñadas para protegerlas. La entrevista a la trabajadora social mostró que “en la comunidad no se han denunciado casos... tampoco conozco de acciones acometidas respecto a este tema” (TS-01). El miedo a la estigmatización y a la revictimización es palpable: “Cuando hablo de mi experiencia, en ocasiones me siento juzgada como culpable” (E-02).

Los resultados manifiestan que la VG es un fenómeno normalizado, multidimensional y silenciado. Su invisibilidad no es una ausencia, sino un proceso activo sostenido por la falta de reconocimiento institucional, normas sociales tolerantes y el impacto paralizante que tiene sobre las competencias emocionales de las mujeres.

Las personas inmersas en estas circunstancias acaban desarrollando cuadros depresivos y ansiosos que modifican cualquier esfera de su ámbito emocional. Otra consecuencia muy asociada es la sensación de desesperanza, la disminución de la autoestima y una pérdida de la capacidad de tomar decisiones (Servicio Murciano de Salud, 2017). Para gestionar esta situación se propone un plan de acciones para disminuir la violencia de género a partir del fortalecimiento de las competencias emocionales, promoviendo la autonomía y bienestar de las mujeres.

Tabla 1. Plan de acciones para la gestión de la violencia de género mediante competencias emocionales

Fase	Acción	Participantes	Recursos	Criterios de medida
Diagnóstico (2.º trimestre 2025)	Mapeo comunitario y detección de casos	Equipo multidisciplinario, personal de salud, líderes de la FMC, CDR y otras organizaciones de base, víctimas (voluntariamente).	Cuestionarios, papelería, transporte, espacios comunitarios confidenciales.	Cantidad de encuestas realizadas. Casos de VG identificados y documentados. Línea base sobre percepción de la VG en la comunidad.
Sensibilización inicial (1.er trimestre 2026)	Talleres de sensibilización sobre violencia de género	Habitantes de la comunidad, líderes comunitarios, personal de salud, maestros.	Personal especializado, proyector, computadora, folletos, fondos para materiales y merienda.	Cantidad de talleres realizados. Número de participantes. Incremento en el conocimiento sobre VG (encuestas pre y post-taller).
Fortalecimiento de competencias emocionales (1.er semestre 2026)	Grupos de apoyo y autoayuda para víctimas	Mujeres víctimas de VG que deseen participar voluntariamente.	Personal especializado, espacio físico seguro y privado, papelería, presupuesto para transporte.	Cantidad de grupos conformados. Frecuencia de reuniones y asistencia regular. Reportes sobre sensación de apoyo y reducción del aislamiento.

	Talleres de Inteligencia Emocional y Regulación Emocional	Mujeres víctimas de VG participantes en los grupos de apoyo.	Personal especializado en IE, material didáctico interactivo, ejercicios prácticos, colchonetas o sillas.	Autoevaluación de las participantes sobre su capacidad para manejar el estrés y las emociones negativas (antes y después de los talleres).
	Talleres de autoestima y asertividad	Mujeres víctimas de VG.	Personal especializado, material de lectura sobre derechos y empoderamiento, espejos para ejercicios de autoafirmación.	Autoevaluación de autoestima y asertividad (antes y después). Testimonios sobre cómo aplican la asertividad en su vida diaria.
Integración y sostenibilidad (2.º semestre 2026)	Capacitación de líderes comunitarios y personal clave	Representante de la FMC y CDR, maestros, enfermera y médico del consultorio, instructora policial.	Personal especializado, manuales de capacitación, estudios de caso, material legal relevante.	Cantidad de líderes capacitados. Incremento en el conocimiento para identificar y apoyar a víctimas. Derivaciones efectivas realizadas.
	Creación de redes de apoyo interinstitucional	Directores y representantes de Salud, Educación, Justicia, FMC, CDR.	Acuerdos de colaboración, protocolos de actuación interinstitucional.	Reuniones interinstitucionales realizadas. Acuerdos formales de colaboración. Implementación de protocolo de atención. Reducción en tiempos de respuesta.
	Seguimiento y evaluación continua	Equipo del programa, participantes de talleres y grupos de apoyo, líderes comunitarios.	Herramientas de evaluación, presupuesto para personal de seguimiento y análisis de datos.	Porcentaje de participantes que reportan mejora en sus competencias emocionales. Cantidad de manifestaciones de violencia reportadas. Testimonios sobre manejo de situaciones de violencia.

Nota. FMC: Federación de Mujeres Cubanas. CDR: Comité de Defensa de la Revolución.

CONCLUSIONES

La violencia de género parte de las relaciones de poder y las posiciones adoptadas por hombres y mujeres, manifestándose como violencia física, sexual, psicológica, económica y en diferentes ámbitos como la familia, la escuela, la comunidad y la pareja, entre otros.

En el Barrio Poza La China del Consejo Popular Ranchuelo Jagua, se determinó que las expresiones de violencia contra la mujer fundamentales son faltas de respeto, maltrato psicológico y físico, excesivo control e intromisión en la privacidad.

Los problemas de violencia contra las mujeres se manifiestan al interior de las familias, por lo que esta situación no es visible a primera vista; existe temor por parte de las víctimas en expresar la violencia sufrida y desconfianza en las instituciones que deben respaldarlas, y no se conocen acciones concretas para prevenir o erradicar la violencia contra las mujeres.

Se diseñó un plan de acciones que consta de cuatro fases y ocho acciones para gestionar la violencia de

género en el Barrio Poza La China en Ranchuelo, el cual contempla los recursos necesarios y los criterios de medida para determinar su efectividad en la práctica.

DECLARACIÓN ÉTICA

Los autores del presente trabajo declaran que no existe conflicto de intereses entre las partes intervinientes en el mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Velasco, C., y Laufer Corella, A. (2025). Las otras víctimas del feminicidio: reparación integral y violencia institucional en Ecuador. *Iconos Revista de Ciencias Sociales*, 29(81), 135-155. <https://lc.cx/8lEorJ>
- Álvarez, M., Franco, M. del C., Palmero, Y., Díaz, Y., e Iglesias, M. (2019). Encuesta nacional sobre igualdad de género. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 9(3). <http://www.revistacuba.cu/index.php/revacc/article/view/678/696>
- Banch, M. A. (1996). Violencia de género. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 2(2), 24-37.
- Bauz Ruano, C. C., Pupiales Mariño, A. V., Rodríguez Pulupa, C. E., Quinata Encarnación, L. R., y Catagña Alquina, B. E. (2024). Importancia de las habilidades

- emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje en niños y adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 956-970. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12338
- Bervian, G., Cocco, M., Bastos, E., Arboit, J., y Honnef, F. (2019). Violencia contra las mujeres rurales: concepciones de profesionales de la red intersectorial de atención. *Digitum*, 18(2), 144-155. <https://lc.cx/iHHeLs>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bustan Tigua, G. J., Godoy Salazar, G. T., Ponce Ramírez, N. D., y Reyes Barreiro, A. N. (2024). Gamificación para el desarrollo de la inteligencia emocional en la resolución de problemas. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(1), 79-101. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.1.p79-101>
- Conde, B. (2018). *Inteligencia emocional en el personal de salud del Hospital Jorge Voto Bernal del Distrito de Santa Anita* [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/2698>
- Fernández Álvarez, Ó. (2022). Migraciones de las mujeres al medio rural en España. *Ager*, 34, 19-45. <https://doi.org/10.4422/ager.2022.03>
- Fernández Teruel, N. (2022). Inteligencia emocional en víctimas de violencia de género. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 1(1), 103-112. <http://riidice.com>
- Food and Agriculture Organization. (2023). *The status of women in agrifood systems*. <https://www.fao.org/documents/card/en?details=cc5343en>
- García, M., y Giménez, S. I. (2019). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós S.A.
- Gutiérrez Bernal, Z. G., y Navarrete Sánchez, E. (2023). Violencia, género y educación superior: hacia una nueva perspectiva de la violencia de género. *Psicumex*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.577>
- Hernández, Y., y Cancio Bello, C. (2024). Intervención psicológica con mujeres víctimas de violencia de género. *Revista Cubana de Psicología*, 6(9), 167-178. <http://www.psicocuba.uh.cu>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2022). *Programa integral para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres 2021-2024*. <https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/programa-integral-para-prevenir-atender-sancionar-y-erradicar-la-violencia-contra-las-mujeres-2021-2024>
- López, L. A. (2019). *Manual para la ayuda a mujeres víctimas de violencia íntima*. MediSur.
- Murillo, M. (2022). *La educación emocional: una esperanza contra el acoso escolar* [Tesis de pregrado, Comillas Universidad Pontificia]. <https://n9.cl/c2ani>
- Namay Anticona, A., Vásquez Ganoza, H., Ruiz Ponce, B. G., y Acosta Gamboa, M. C. (2025). Violencia de género: un análisis multidimensional en el contexto latinoamericano. Pendiente de referencia completa.
- ONU. (2024). *Las mujeres rurales y la agricultura familiar*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://lc.cx/N1y5BZ>
- ONU Mujeres. (2019). *Progress of the world's women 2019-2020: Families in a changing world*. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/progress-of-the-worlds-women>
- Organización Mundial de la Salud. (2021a). *Violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Organización Mundial de la Salud. (2021b). *Violence against women prevalence estimates, 2018*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240022256>
- Paramio, A., Romero Moreno, A., y González-del-Pino, C. (2023). La investigación sobre la inteligencia emocional en los últimos 20 años (2001-2021). Un estudio bibliométrico. *Know and Share Psychology*, 4(1), 31-55. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/7846>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., y Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Servicio Murciano de Salud. (2017). *Actuación en Salud Mental para mujeres maltratadas por sus parejas*. <https://consaludmental.org/publicaciones/GPCsaludmentalmujeresmaltratadascompleto.pdf>
- Shahid, R., Stirling, J., y Adams, W. (2018). Promoting wellness and stress management in residents through emotional intelligence training. *Advances in Medical Education and Practice*, 9(6), 528-681. <https://www.dovepress.com/getfile.php?fileID=44577>
- Solano, M. (2018). *Inteligencia emocional como factor influyente del estrés en enfermería* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684680/benito_de_la_fuente_saratfg.pdf
- Tenorio Mucha, G. (2024). *Invisibles y vulneradas: la realidad oculta de la violencia de género en las zonas rurales y la necesidad de intervención estatal*. Diálogos Humanos. <https://lc.cx/qk3CuQ>
- Villamañán Alba, M. (2024). *Representaciones sociales de la violencia en el cine latinoamericano en el siglo XXI* [Tesis de doctorado, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV)-Vrije Universiteit Brussel (VUB)].
- Villamañán Alba, M., y Melgaço, L. (2023). Representación social de la violencia contra las mujeres indígenas en los filmes *La teta asustada* e *Ixcánul Volcano*. *Diálogos*, 27(3), 49-71. <https://www.researchgate.net/publication/378310313>

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado

UNIVERSIDAD CENTRAL MARTA ABRU DE LAS
VILLAS CENTRO UNIVERSITARIO RANCHUELO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Título del estudio: Propuesta de acciones para el desarrollo de competencias emocionales para mitigar la violencia de género

Investigador principal: M.Sc. Nolvio López Díaz

Solicitamos su colaboración en la presente investigación sobre violencia de género y competencias emocionales, cuyo objetivo es diseñar acciones para prevenir la violencia de género mediante el desarrollo de competencias emocionales en la comunidad.

Se le realizará una entrevista individual de aproximadamente 45-60 minutos, donde se le harán preguntas sobre sus percepciones y experiencias relacionadas con la violencia de género. Su participación es voluntaria y contribuirá al desarrollo de programas comunitarios. Puede negarse a responder cualquier pregunta y abandonar el estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia. Toda la información proporcionada será estrictamente confidencial y solo se usarán códigos en las publicaciones.

Consentimiento: He leído y comprendido la información anterior. Acepto participar voluntariamente en este estudio.

Nombre y apellidos: _____

Firma: _____ Fecha: _____

Testigo: _____

Anexo 2: Guía de análisis documental

Propósito: Evaluar la presencia y el tratamiento del tema de la violencia de género en los documentos oficiales y la planificación comunitaria.

Documentos a analizar: Caracterización del Consejo Popular Ranchuelo Jagua; actas de las asambleas de rendición de cuenta del delegado (últimos 12 meses); actas de reuniones del CDR del Barrio Poza La China (últimos 12 meses); planes de trabajo de la Federación de Mujeres Cubanas a nivel local.

Dimensiones e indicadores: (1) Visibilidad institucional: mención explícita de la VG, inclusión en diagnósticos o planes, referencia a los ODS. (2) Respuesta institucional: existencia de protocolos, registro de casos o denuncias, derivación a servicios especializados. (3) Enfoque preventivo: acciones de sensibilización o capacitación, campañas comunitarias, participación en redes interinstitucionales.

Anexo 3: Guía de observación participante

Propósito: Identificar manifestaciones conductuales y contextuales de violencia de género en el espacio comunitario y familiar.

Dimensiones y categorías de observación: (1) Interacciones verbales: tono de voz, contenido del mensaje, gritos, insultos, humillaciones públicas, desvalorización, lenguaje posesivo o controlador. (2) Comportamientos no verbales: gestualidad, posturas, proxémica, gestos amenazantes, miradas de desprecio, destrucción de objetos. (3) Dinámicas de poder y control: toma de decisiones, movilidad y autonomía, control de recursos. (4) Estados emocionales: nivel de aislamiento social, signos de ansiedad, tristeza o temor, lenguaje corporal de sumisión.

Diversidad Florística y Dinámica de Cobertura Vegetal en los Humedales del Parque Ecológico de Nigua, República Dominicana

Floristic Diversity and Vegetation Cover Dynamics in the Wetlands of Nigua Ecological Park, Dominican Republic

Urbáez Matos, Rumarda. Bióloga, Facultad de Ciencias, Escuela de Biología. Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana. rumardaurbaez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1651-5017>

Guerrero Arias, Ángela. Bióloga, Facultad de Ciencias, Escuela de Biología. Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana. angelaguerrero@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4222-4718>

Moreno Bereguete, Ana Cristina. *División de Geomática*

Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Santo Domingo, República Dominicana. ana.moreno@ambiente.gob.do

<https://orcid.org/0009-0008-2262-1197>

Recibido: 19/09/2025

Aceptado: 18/03/2026

Publicado: 12/04/2026

RESUMEN

Objetivo: analizar la diversidad florística y los cambios en la cobertura vegetal del Parque Ecológico de Nigua (PEN), una zona costera protegida de gran valor ecológico en la provincia San Cristóbal, República Dominicana. **Metodología:** Se realizaron transectos y parcelas y se aplicaron los índices de Shannon (3.54), Simpson (0.95) y el coeficiente de similitud de Jaccard para medir la heterogeneidad florística. Se utilizaron imágenes satelitales y los programas ArcGIS 10.6 y Porcentaje Verdor para evaluar la cobertura vegetal entre 2009 y 2023. **Resultados:** Se registraron 275 especies distribuidas en 237 géneros y 79 familias, con 83 nuevos registros para el área y un incremento del 6 % en la cobertura vegetal. **Conclusiones:** Los resultados reflejan una recuperación ecológica del PEN desde su declaración como área protegida. La dominancia de algunas especies invasoras hace necesario implementar medidas que no comprometan el equilibrio del ecosistema.

Palabras clave: humedales; diversidad florística; manglares; cobertura vegetal; República Dominicana; restauración ecológica

Abstract

Objective: To analyze the floristic diversity and changes in vegetation cover of the Nigua Ecological Park (PEN), a protected coastal area of high ecological value in San Cristóbal province, Dominican Republic. Methodology: Transects and plots were established, and Shannon (3.54), Simpson (0.95), and Jaccard similarity indices were applied to measure floristic heterogeneity. Satellite imagery and the software ArcGIS 10.6 and Porcentaje Verdor were used to assess vegetation cover between 2009 and 2023. Results: A total of 275 species were recorded across 237 genera and 79 families, including 83 new records for the area and a 6 % increase in vegetation cover. Conclusions: The results reflect an ecological recovery of the PEN since its declaration as a protected area. The dominance of certain invasive species calls for measures to preserve the ecosystem balance.

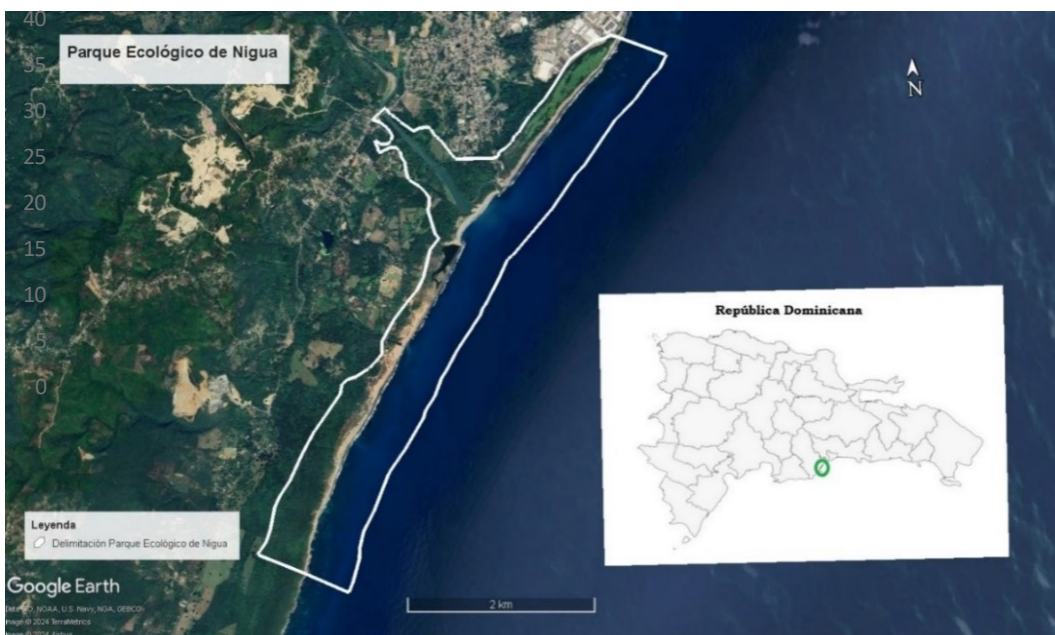
Keywords: wetlands; floristic diversity; mangroves; vegetation cover; Dominican Republic; ecological restoration

INTRODUCCIÓN

Conocer la composición florística y la riqueza biológica de un ecosistema resulta fundamental tanto para estudios científicos como para planificar el manejo, la conservación y la restauración de este ecosistema. La información que proporciona un inventario florístico orientará las políticas ambientales y las estrategias de manejo de un área (Pérez, 2024).

Los humedales costeros como el Parque Ecológico de Nigua (PEN) son ecosistemas fundamentales para la conservación de la biodiversidad, especialmente por su proximidad a áreas urbanas en crecimiento. El PEN fue creado mediante el Decreto No. 571-09 (MMARN, 2009), con el objetivo de preservar los manglares, la flora ribereña y la biodiversidad asociada.

Figura 1. Área de estudio. Parque Ecológico de Nigua



Fuente: Google Earth, 2025

Anivel mundial, los humedales han sido reconocidos como ecosistemas prioritarios por su papel en la mitigación del cambio climático, en la regulación hídrica y en la conservación de especies amenazadas (Ramsar, 2018). Los manglares, en particular, se encuentran entre los sistemas más amenazados del trópico; estudios globales estiman que almacenan entre 1,023 y 1,965 Mg de carbono por hectárea, lo que los convierte en sumideros relevantes de carbono (Donato, 2011).

En la República Dominicana, los humedales representan solo el 1.5 % de la cobertura forestal (MMARN, 2021). Existen pocas publicaciones científicas sobre su composición florística y dinámica ecológica. Los antecedentes más directos sobre el PEN son los informes institucionales del Ministerio de Medio Ambiente de 2010 y 2015, sin publicaciones científicas formales previas sobre su flora.

Desde su declaración, el PEN ha sido objeto de

algunos esfuerzos de restauración ecológica, pero carecía de un inventario actualizado y sistemático de su flora y de un análisis cuantitativo de su cobertura vegetal. El presente estudio responde a esa necesidad.

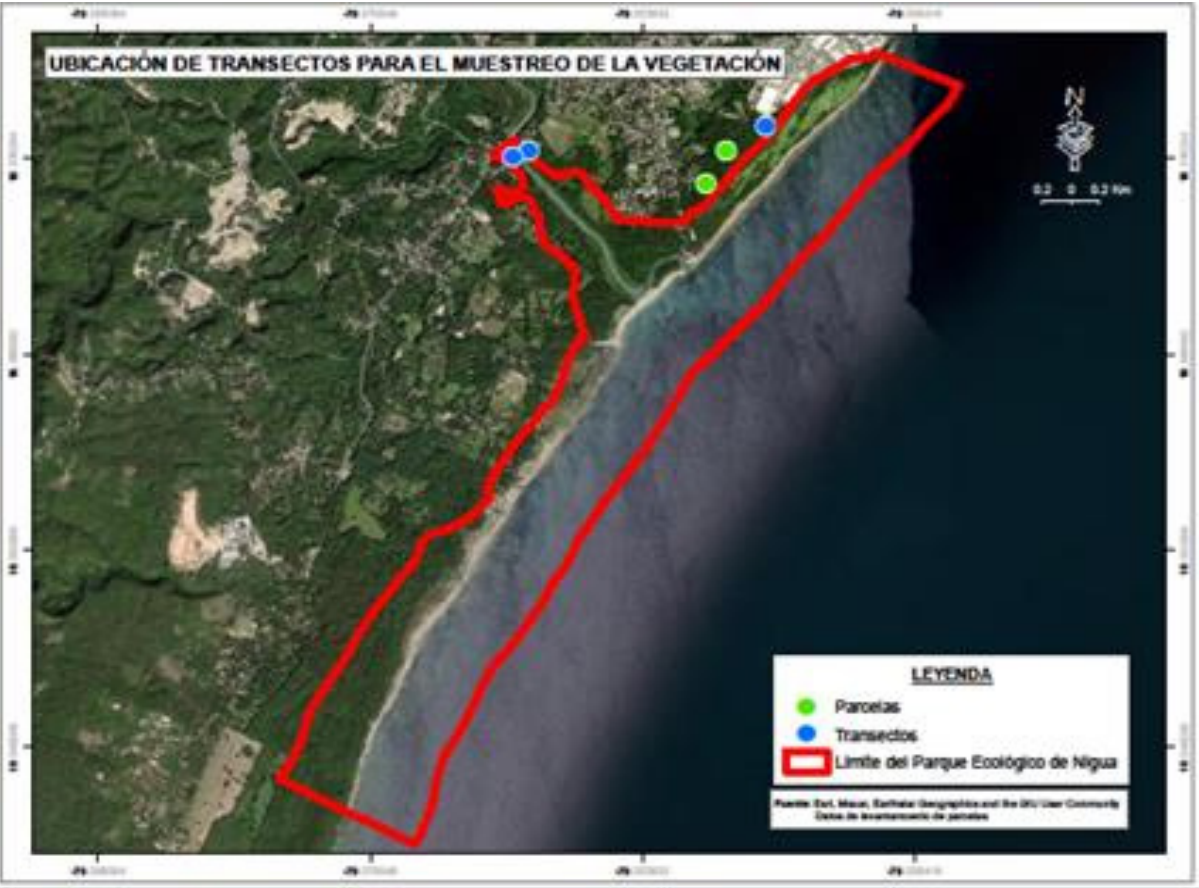
METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló en el Parque Ecológico de Nigua (PEN), ubicado en la zona costera de la provincia San Cristóbal, en la costa sur de la República Dominicana, en las coordenadas 18°22'41"N, 70°02'17"O. El área protegida abarca 163 hectáreas e incluye tres tipos principales de humedales: manglares, vegetación ribereña y bosque costero seco.

Técnicas de muestreo

Se llevaron a cabo cinco viajes de campo los días 26 de octubre de 2021, 17 y 24 de noviembre de 2021, 23 de marzo de 2023 y 6 de marzo de 2024. El primero fue un recorrido exploratorio de reconocimiento del área. Cada

Figura 2. Ubicación geográfica de los puntos de muestreo



Fuente: Google Earth, 2025

visita tuvo una duración de entre seis y ocho horas.

Diseño de muestreo

El diseño de muestreo se basó en transectos y parcelas. Los transectos tuvieron una extensión de 400 a 1,000 m de largo y 5 m de ancho; la variación en el tamaño se debió a que en algunos casos la topografía del terreno o las condiciones ambientales dificultaron el trazado uniforme. Se establecieron tres transectos (T1, T2 y T3) y dos parcelas (P1 y P2). En cada punto de muestreo se registraron todas las especies de plantas vasculares presentes.

Manejo de las muestras

Las identificaciones in situ fueron realizadas por técnicos del Departamento de Biodiversidad del Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales y del Herbario del Jardín Botánico Nacional Dr. Rafael Ma. Moscoso. Para la nomenclatura se consultaron las obras de Liogier (1982, 1983, 1985, 1986, 1989, 1994, 1995, 1996, 2000), el catálogo de Acevedo-Rodríguez y Strong (2012), y la base de datos Trópicos.org (2024). Los nombres se validaron con el Taxonomic Name Resolution Service, versión 5.1 (Boyle et al., 2021). Las categorías de amenaza se verificaron con la Lista Roja de la flora vascular de la República Dominicana (García et al., 2016).

Análisis de los datos

Para los análisis estadísticos se utilizó el software PAST4 (Hammer et al., 2001). La diversidad se calculó con los índices de Shannon-Wiener y Simpson. El índice de Shannon mide la diversidad asumiendo que todos los individuos de todas las especies tienen la misma probabilidad de ser encontrados en la muestra (Moreno, 2001). El índice de Simpson pondera la dominancia de las especies más abundantes (Aguirre-Mendoza, 2013). La similitud florística entre muestras se calculó con el índice de Jaccard.

Metodología de clasificación de imágenes

Inicialmente se empleó una metodología de clasificación supervisada, basada en la interpretación visual de imágenes satelitales Planet con resolución de 5 m, disponibles para el mes de diciembre de cada año entre 2015 y 2023, con el software ArcGIS 10.6 (ESRI,

2016). Se clasificaron cinco categorías: bosque, otra vegetación, arena, agua e infraestructura. En 2009 y 2011 se trabajó con imágenes de menor resolución, por lo que solo se determinó la cobertura vegetal total.

Porcentaje Verdor es un software para determinar el porcentaje de cobertura vegetal a partir de imágenes satelitales de buena calidad tomadas entre 300 y 2,000 m de altura; determina, por la tonalidad del verde, el porcentaje de vegetación en la imagen (Then, 2018). Se aplicó a imágenes de Google Earth para el período 2009-2024.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se identificaron 275 especies de plantas vasculares agrupadas en 237 géneros y 79 familias. Las más representadas fueron Fabaceae (35 spp.), Rubiaceae (10 spp.), Malvaceae y Poaceae (8 spp. cada una) (Figura 3). Los géneros más diversos fueron *Senna*, *Annona*, *Cleome*, *Heliotropium* y *Centrocema* con tres a cuatro especies cada uno (Figura 4). Comparado con inventarios similares en el país —Loma La Vigía, Azua (De los Santos Rodríguez et al., 2021) y el bosque semidecíduo de la Reserva Forestal Guanito (Lebrón-Liriano y Guerrero Arias, 2023)—, el PEN muestra mayor diversidad familiar, lo que refleja la heterogeneidad de sus hábitats.

El grupo más diverso fue el de las herbáceas con 97 especies (35 % de la vegetación), seguido por los árboles con 84 especies (31 %). Los arbustos representaron el 18 % (49 spp.), las trepadoras el 15 % (41 spp.) y las palmas el 1 % con cuatro especies (Figura 5). La predominancia de herbáceas pioneras es típica de zonas en sucesión ecológica secundaria (Capdevila-Argüelles, 2013).

En cuanto al estado biogeográfico, 185 especies son nativas (dominantes), 69 son introducidas, 14 son invasoras y cuatro son endémicas (Figura 6).

Figura 6. Estado Biogeográfico de las especies del PEN

Descripción de los tipos de vegetación

Esta clasificación se basa en el sistema de clasificación de la vegetación de Hager y Zanoni (1993). Se distinguieron cuatro tipos de vegetación. Los manglares presentan la zonación típica: *Rhizophora mangle* L. en la franja más expuesta al agua, seguida de *Laguncularia racemosa* (L.) C. F. Gaertn. y *Avicennia germinans* (L.) L. en zonas de mayor salinidad.

Figura 3. Cantidad de especies por familia en el PEN

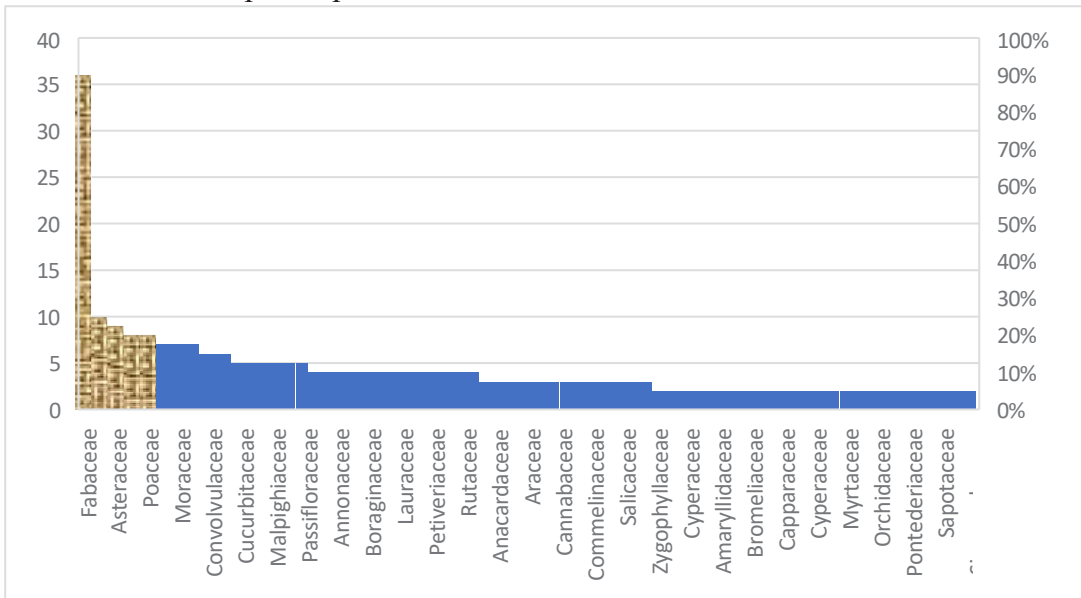


Figura 4. Géneros más diversos en el PEN

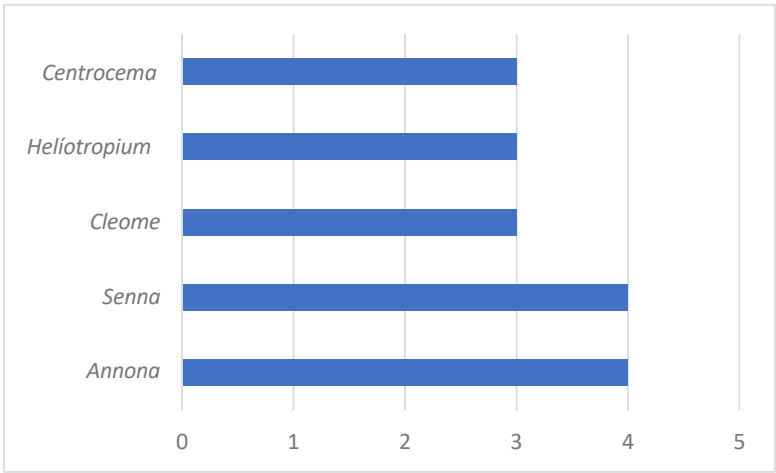


Figura 5. Porcentaje por formas de vida en el PEN

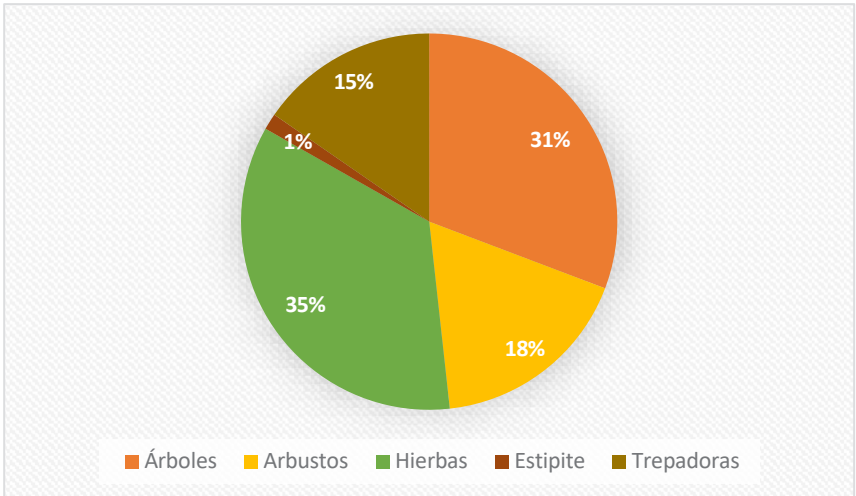
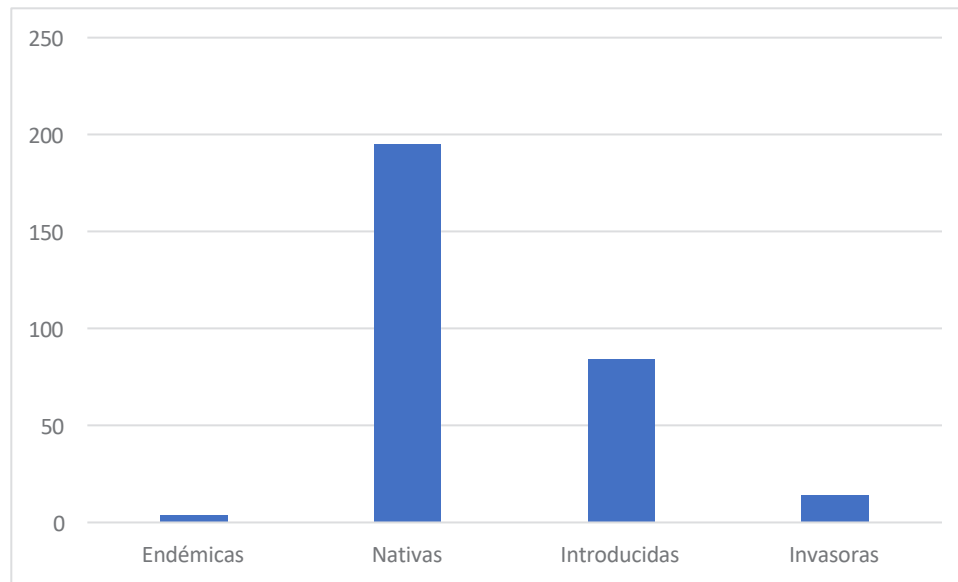


Figura 6. Estado Biogeográfico de las especies del PEN



La vegetación ribereña incluye especies como *Trema micranthum* (L.) Blume., *Hura crepitans* L., así como plantas hidrófitas como *Pontederia crassipes* Mart., *Eleocharis caribea* (L.) Roem. & Schult. y *Fimbristylis cymosa* R.Br. También se registraron trepadoras como *Aristolochia ringens* Vahl y *Syngonium auritum* L., especies pioneras de rápido crecimiento que amplían la cobertura con su follaje y favorecen la regeneración natural de otras especies.

En la costa arenosa se registró una vegetación herbácea rastrera, algunas con rizomas como *Canavalia rosea* (Sw.) DC., *Ipomoea pes-caprae* y *Sesuvium portulacastrum* L., especies con tolerancia a la salinidad y la insolación directa.

El bosque seco, ubicado en la parcela número uno, es un espacio muy fragmentado donde quedan pocos árboles adultos y con regeneración abundante de especies invasoras. Se registraron *Neltuma juliflora* (Sw.) Raf. (bayahonda), *Leucaena leucocephala* (Lam.) de Wit y *Dichrostachys cinerea* (L.) Wight & Arn. como las especies invasoras más frecuentes.

Otras especies en menor cantidad fueron las nativas y naturalizadas *Trichilia hirta* L. y *Antigonon leptopus* Hook. & Arn. En el estrato herbáceo se identificaron

Petiveria alliacea L. y *Dichondra argentea* Humb. & Bonpl. ex Willd.

Comparado con estudios realizados en Loma La Vigía en Azua (De los Santos, 2021) y en el río Isa en San Cristóbal (Pichardo, 2013), el PEN muestra una composición florística más diversa, producto de su mayor heterogeneidad de hábitats y de la influencia de los manglares costeros.

Ecología

El índice de diversidad de Shannon fue de 3.54, lo que indica alta diversidad específica. El índice de Simpson arrojó un valor de 0.95, lo que sugiere que algunas especies dominan numéricamente el ecosistema, aunque la riqueza general es alta. Estos valores son comparables a los reportados por Zhofre Aguirre Mendoza (2018) para bosques siempreverdes montanos de Ecuador, aunque en contextos ecológicos distintos.

El análisis de similitud de Jaccard reveló baja similitud florística (10-19 %) entre los puntos de muestreo, lo que indica gran heterogeneidad entre las comunidades del área en concordancia con el uso diferencial de cada zona y las condiciones de perturbación presentes (Tabla 1).

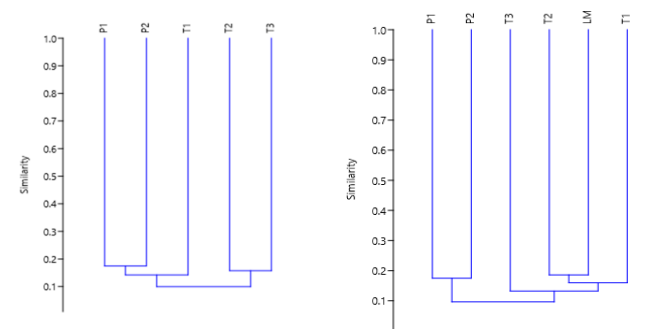
Tabla 1. Coeficiente de similitud de Jaccard en el PEN.

	T1	T2	T3	P1	P2	LM
T1	1	0.1453	0.1176	0.1296	0.1549	0.1604
T2	0.1453	1	0.1579	0.0889	0.1215	0.1883
T3	0.1176	0.1579	1	0.0727	0.0519	0.1182
P1	0.1296	0.0889	0.0727	1	0.1750	0.0498
P2	0.1549	0.1215	0.0519	0.1750	1	0.1048
LM	0.1604	0.1883	0.1182	0.0498	0.1048	1

El dendrograma de Jaccard muestra que P1 y P2 se agrupan con T1, ubicados en el centro del parque — zona de baja perturbación y regeneración natural—. T2 y T3, situados en los márgenes del río con hidroperiodos variables, forman otro grupo. La lista del Ministerio (LM) de 2012 se relaciona más con T2, lo que sugiere que los registros históricos corresponden principalmente a las zonas ribereñas del parque.

Al comparar el dendrograma con el listado del Ministerio (LM) del año 2012, se observa una relación más cercana con el transecto 2 (T2) y menor con el transecto 1 (T1), lo que sugiere que la ubicación de los muestreos del Ministerio fue distinta a la de este estudio.

Figura 7. Dendrograma de Similitud de Jaccard de los muestreos en el Parque Ecológico de Nigua y Lista de

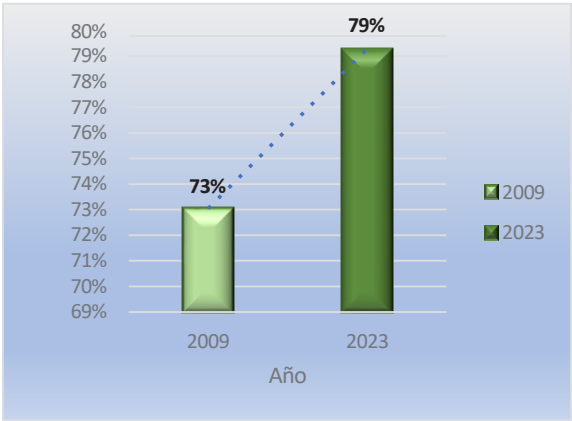


especies de Medio Ambiente.

Cambios en la cobertura

Con ArcGIS se determinó un aumento del 6 % en la cobertura vegetal: esta rondaba el 73 % antes de la declaración de protección en 2009 y se mantenía en 79 % en 2023 (Figura 8). Esto sugiere una tendencia de recuperación ecológica desde la creación del área protegida.

Figura 8. Aumento de la cobertura vegetal del 2009 al



2023 con ArcGis 10.6

Los años con mayor cobertura vegetal fueron 2016, 2018, 2020 y 2022, con valores entre 80 % y 88 %. El año con menor porcentaje fue 2021, con 43 % (Figura 9). En ese año se registró una disminución en la cobertura forestal y un aumento notable en el área de arena, posiblemente asociados a la sequía y al aumento de temperatura reportados para ese período (Tabla 2).

Figura 9. Porcentaje de cobertura vegetal en el PEN del 2015 al 2023 con ArcGis 10.6

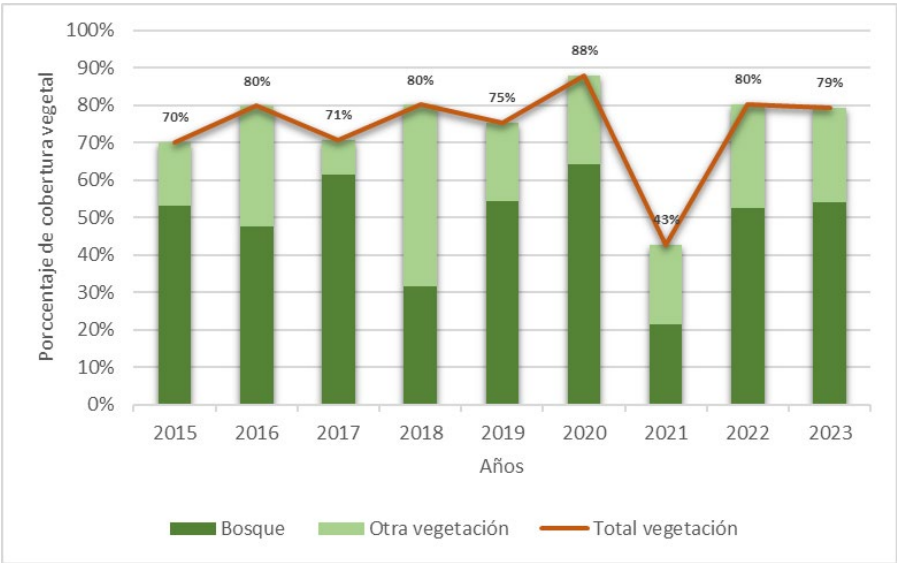


Tabla 2. Relación climática por años del PEN

Años	Temp. (°C)	Precip. (mm)
2009	26.6	1,613.7
2010	26.7	1,321.9
2011	25.9	1,240.9
2012	26.5	1,941.8
2013	26.8	1,404.1
2014	26.6	989.5
2015	27.2	989.8
2016	26.6	1,722.2
2018	26.3	1,622.9
2019	25.6	1,061.8
2020	26.4	901.3
2021	26.8	1,146
2022	26.7	1,668.0
2023	27.1	1,496.6
2024	27.6	1,035.2

Tabla 3. Superficie terrestre del PEN en porcentaje.

Año	Agua (%)	Arena (%)	Infraestructura (%)	Bosque (%)	Otra vegetación (%)	Total
2015	12.1 %	17.6 %	0.2 %	53.2 %	16.9 %	100 %
2016	7.8 %	12.2 %	0.3 %	47.7 %	32.2 %	100 %
2017	11.8 %	17.1 %	0.5 %	61.5 %	9.3 %	100 %
2018	10.1 %	9.7 %	0.2 %	31.5 %	48.6 %	100 %
2019	16.3 %	8.4 %	0.1 %	54.5 %	20.8 %	100 %
2020	5.5 %	6.6 %	0.0 %	64.1 %	23.9 %	100 %
2021	8.8 %	48.2 %	0.4 %	21.5 %	21.2 %	100 %
2022	9.5 %	10.2 %	0.1 %	52.5 %	27.8 %	100 %
2023	14.5 %	5.5 %	0.9 %	54.1 %	25.2 %	100 %

Tabla 4. Porcentaje de cobertura vegetal con el software Porcentaje Verdor.

Años	% Cobertura
2009	31
2010	—
2011	39
2012	—
2013	46
2014	43.8
2015	40.57
2016	—
2017	35
2018	44.45
2019	35.9
2020	44.63
2021	47
2022	29
2023	40.42
2024	37.16

El agua se mantuvo entre el 7.8 % y el 10.1 % de cobertura, con un descenso en 2020 al 5.5 % del área. En 2019 y 2023 mostró un aumento: 16.3 % y 14.5 %, respectivamente (Tabla 3). Estos cambios están relacionados con las variaciones en la precipitación reportadas por INDOMET (2024).

Hay una temporada seca que se extiende de diciembre a marzo, con 50 a 68 mm de lluvia, y una temporada lluviosa de abril a septiembre que alcanza su mayor pico en agosto con 209.3 mm. La precipitación tiene un segundo pico en noviembre con 170 mm (Figura 10).

La infraestructura aumentó 0.9 %, equivalente a 2.06 ha en 2023, debido a la construcción de casetas para negocios de comida y bebidas en la zona cercana a la playa (Tabla 3), lo que implicó una disminución en la cobertura vegetal de ese sector.

Cobertura con Porcentaje Verdor

En 2009, la cobertura vegetal del PEN rondaba el 30 % del total de su superficie. En dos años la cobertura aumentó un 9 % y en los siguientes 14 años se mantuvo en promedio en un 40 %. No fue posible obtener imágenes aéreas para todos los años, lo que generó vacíos en la serie temporal (Tabla 4).

Desde el punto de vista del cambio de cobertura vegetal, los resultados indican una recuperación progresiva, aunque con fluctuaciones. El descenso de 2021 (43 %) coincide con una temporada seca y aumento de temperatura. El dato de 2022 (29 %) refleja una baja cobertura que podría estar relacionada con el uso de imágenes en condiciones subóptimas. La tendencia general es ascendente desde 2009 hasta 2024.

CONCLUSIONES

Los resultados reflejan una notable recuperación ecológica del PEN desde su declaración como área protegida. La alta diversidad alfa sugiere un ecosistema resiliente, mientras que la baja diversidad beta —confirmada por el índice de Jaccard— indica que cada zona del parque alberga comunidades florísticas distintas, lo que enriquece la biodiversidad total del área.

El predominio de especies herbáceas pioneras es típico de zonas en sucesión ecológica (Capdevila-Argüelles, 2013). La regeneración natural observada en las parcelas centrales del parque indica una mejora en la estructura del ecosistema.

Líneas futuras

Designar el PEN como área piloto para el estudio de humedales en el país.

Implementar un programa regular de monitoreo y control de especies invasoras para evitar que afecten la biodiversidad local y la estructura ecológica del área.

Desarrollar planes específicos de conservación para las 22 especies registradas en alguna categoría de amenaza, priorizando las categorías de peligro crítico y peligro.

Continuar aplicando análisis de cobertura vegetal para medir y monitorear los cambios de manera continua y precisa.

Analizar las causas detrás de los datos presentados, considerando factores como cambios en las políticas de manejo, eventos climáticos extremos y actividades humanas.

Realizar estudios fisicoquímicos de las aguas de los humedales y del río, así como análisis de la composición del suelo.

Realizar estudios de la fauna asociada a los tipos de vegetación por su importancia en la sucesión y dispersión de especies de flora.

Incluir a las industrias de la zona en el manejo de residuos sólidos que llegan a la costa.

Fomentar el interés y la participación de los habitantes, especialmente de las comunidades cercanas, en el cuidado de estos ecosistemas.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Las autoras declaran que no utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa en la redacción de este manuscrito.

DECLARACIONES ÉTICAS

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Acevedo-Rodríguez, P., & Strong, M. T. (2012). *Catalogue of seed plants of the West Indies*. *Smithsonian Contributions to Botany*, 98, 1–1221.
- Aguirre-Mendoza, Z. (2013). *Guía de métodos para medir la biodiversidad*. Universidad Nacional de Loja.
- Alvis Gordo, J. F. (2009). Análisis estructural de un bosque natural localizado en zona rural del municipio de Popayán. *Bioteconología en el Sector Agropecuario y Agroindustrial*, 7(1), 115–122. <https://revistas.unicauca.edu.co/index.php/bioteconologia/article/view/710>
- Boyle, B. L., Matasci, N., Mozzherin, D., Rees, T., Barbosa, G. C., Kumar Sajja, R., & Enquist, B. J. (2021). *Taxonomic Name Resolution Service* (Version 5.1) [Software]. Botanical Information and Ecology Network.
- Capdevila-Argüelles, L., Zilletti, B., & Suárez Álvarez, V. Á. (2013). Causas de la pérdida de biodiversidad: Especies exóticas e invasoras. *Memorias de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, 10, 55–76.
- De los Santos, C. (2016). *Flora, vegetación y estado de conservación de Loma La Vigía en Azua, República Dominicana* [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Santo Domingo].
- De los Santos Rodríguez, C., García, R., & Peguero, B. (2022). Flora y vegetación de la Loma La Vigía, provincia de Azua, República Dominicana. *Moscosoa*, 21, 115–141.
- Donato, D. C., Kauffman, J. B., Murdiyarso, D., Kurnianto, S., Stidham, M., & Kanninen, M. (2011). Mangroves among the most carbon-rich forests in the tropics. *Nature Geoscience*, 4(5), 293–297. <https://doi.org/10.1038/ngeo1123>
- Environmental Systems Research Institute. (2016). *ArcGIS Desktop* (Release 10.6) [Software].
- García, R., Peguero, B., Jiménez, F., Veloz, A., & Clase, T. (2016). *Lista Roja de la flora vascular en la República Dominicana*. Jardín Botánico Nacional Dr. Rafael María Moscoso.
- Hager, J., & Zanoni, T. A. (1993). La vegetación natural de República Dominicana: Una nueva clasificación. *Moscosoa*, 7, 39–81.
- Hammer, Ø., Harper, D. A. T., & Ryan, P. D. (2001). PAST: Paleontological statistics software package for education and data analysis. *Palaeontologia Electronica*, 4(1), 1–9.
- Instituto Dominicano de Meteorología. (2024). *Certificaciones & datos climatológicos*. <https://indomet.gob.do/servicios/certificaciones-datos-climatologicos/>
- Lebrón-Liriano, B. V., & Guerrero Arias, Á. (2023). Diversidad y composición florística del bosque seco y semidecíduo de la Reserva Forestal Guanito, provincia San Juan, República Dominicana. *Acta Botánica Mexicana*, 130, e2093. <https://doi.org/10.21829/abm130.2023.2093>
- Liogier, H. A. (1982). *La flora de La Española* (Vol. 1). Universidad Central del Este.
- Liogier, H. A. (1983). *La flora de La Española* (Vol. 2). Universidad Central del Este.
- Liogier, H. A. (1985). *La flora de La Española* (Vol. 3). Universidad Central del Este.
- Liogier, H. A. (1986). *La flora de La Española* (Vol. 4). Universidad Central del Este.
- Liogier, H. A. (1989). *La flora de La Española* (Vol. 5). Universidad Central del Este.
- Liogier, H. A. (1994). *La flora de La Española* (Vol. 6). Universidad Central del Este.
- Liogier, H. A. (1995). *La flora de La Española* (Vol. 7). Universidad Central del Este.
- Liogier, H. A. (1996). *La flora de La Española* (Vol. 8). Universidad Central del Este.
- Liogier, H. A. (2000). *Diccionario botánico de nombres vulgares de La Española* (2.ª ed.). Jardín Botánico Nacional Dr. Rafael M. Moscoso.
- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2009). *Decreto No. 571-09: Creación de 32 nuevas áreas protegidas*.
- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2010). *Informe de evaluación sobre flora y fauna de vertebrados del Parque Ecológico de Nigua*.
- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2011). *Lista de especies en peligro de extinción, amenazadas o protegidas de la República Dominicana (Lista Roja)*.
- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2012). *Estrategia nacional de flora: Especies exóticas invasoras para República Dominicana*.
- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2015). *Informe de la segunda evaluación de la biodiversidad sobre flora y fauna de vertebrados en el Parque Ecológico de Nigua*.
- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2021). *Inventario nacional de la República Dominicana*.
- Missouri Botanical Garden. (2024). *Tropicos*. <https://www.tropicos.org/>
- Moreno, C. E. (2001). *Métodos para medir la biodiversidad* (Vol. 1). M&T-Manuales y Tesis SEA.
- Pérez-Calix, E. (2022, 13 de octubre). Los inventarios florísticos en la conservación y restauración. *La Crónica de Hoy*. <https://www.cronica.com.mx/academia/inventarios-floristicos-conservacion-restauracion.html>
- Pichardo, F. J. (2013). *Caracterización de las comunidades vegetales de las zonas ribereñas del río Isa, San Cristóbal* [Tesis, Universidad Autónoma de Santo Domingo].
- Ramsar Convention Secretariat. (2018). *Convención Ramsar sobre los Humedales*. <https://www.ramsar.org/>
- Singh, S., Goyal, M. K., & Saikumar, E. (2024). Evaluación de la vulnerabilidad climática de los humedales Ramsar a través de las proyecciones del CMIP6. *Water Resources*

Management, 38, 1381–1395. <https://doi.org/10.1007/s11269-024-03731-6>

Then, J. (2018). *Porcentaje Verdor* (Versión 1) [Software]. <https://www.bioprac.com/verdor>

Zhofre Aguirre Mendoza, H. C. (2018). Estructura y composición florística del bosque siempreverde montano bajo de la parroquia San Andrés, cantón Chinchipe, provincia de Zamora Chinchipe, Ecuador. *Scientia*, 8(1), 75–90.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Urbáez Matos, Rumarda: Conceptualización, Investigación, Análisis formal, Redacción — borrador original.

Guerrero Arias, Ángela: Revisión crítica, Metodología, Gestión de recursos bibliográficos.

Moreno Bereguete, Ana Cristina: Análisis de datos de cobertura vegetal (SIG), Visualización, Preparación de tablas y mapas.

Pedagogía transformadora: la creática como tierra fértil

Transformative Pedagogy: Creatics as Fertile Ground

Peña Peinado, Raquel del Valle. *Docente-Investigadora-Escritora*. Instituto Universitario de Tecnología Elías Calixto Pompa (IUTECP), Venezuela. raquelp2966@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6707-2859>

Recibido: 25/09/2025

Aceptado: 25/03/2026

Publicado: 14/03/2026

RESUMEN

El presente ensayo académico examina la creática como paradigma transformador capaz de responder a la crisis global de lectoescritura que afecta a más de 617 millones de niños y adolescentes. Desde una hermenéutica crítica fundamentada en Freire, Vygotsky, Bruner y De la Torre, se argumenta que la creática trasciende la dimensión técnico-metodológica para configurarse como una episteme revolucionaria que restituye la dimensión poética del acto educativo. El análisis integra literatura reciente (2021–2025) sobre pedagogía creativa, alfabetización crítica y educación transformadora, evidenciando que la creática no se reduce a innovaciones didácticas, sino que implica una reconceptualización ontológica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que la implementación auténtica de la creática requiere una conversión existencial de los educadores y la construcción de espacios educativos como laboratorios existenciales donde cada encuentro con el lenguaje se convierte en acto de revelación mutua.

Palabras clave: creática; educación liberadora; hermenéutica crítica; lectoescritura; pedagogía transformadora

Abstract

This academic essay examines creatics as a transformative paradigm capable of addressing the global literacy crisis affecting more than 617 million children and adolescents. Through a critical hermeneutics based on Freire, Vygotsky, Bruner, and De la Torre, it argues that creatics transcends the technical-methodological dimension to constitute itself as a revolutionary episteme that restores the poetic dimension of the educational act. The analysis integrates recent literature (2021–2025) on creative pedagogy, critical literacy, and transformative education, demonstrating that creatics is not limited to didactic innovations, but rather implies an ontological reconceptualization of the teaching-learning process. It concludes that the authentic implementation of creatics requires an existential conversion of educators and the construction of educational spaces as existential laboratories where every encounter with language becomes an act of mutual revelation.

Keywords: creatics; critical hermeneutics; liberating education; literacy; transformative pedagogy

INTRODUCCIÓN

El desgarro silencioso de la pedagogía contemporánea se manifiesta en una cifra que estremece: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura documenta que más de 617 millones de niños y adolescentes no logran descifrar el código básico de la humanidad (UNESCO, 2017). Detrás de este dato, no solo late un fracaso técnico o metodológico, sino una fractura civilizatoria: la ruptura ontológica entre el ser humano y su capacidad primordial de crear y significar el mundo a través de la palabra.

En América Latina, 25 millones de niños y niñas no logran los aprendizajes básicos de lectura, una situación que limita su progreso escolar y perpetúa la desigualdad. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) evaluó más de 160,000 estudiantes en 16 países, que representó a más de 18 millones de alumnos, e indicó que el 69 % de los estudiantes latinoamericanos no alcanzan niveles básicos de comprensión (p. 48). Más de dos tercios de los estudiantes no alcanzaban los niveles de desempeño mínimos en lectura, matemáticas y ciencias naturales al terminar la primaria, situación que probablemente se agravó después de la pandemia. Por tanto, la situación adquiere tonos dramáticos que trascienden las estadísticas. El informe conjunto del Banco Mundial, UNICEF y UNESCO (2022) revela que cuatro de cada cinco niños terminan la primaria sin poder dialogar auténticamente con un texto (p. 15). Los cierres de escuela en la región durante la pandemia fueron de los más largos del mundo, agravando una crisis de aprendizaje que ya existía. Esta realidad no es solo un fracaso metodológico; constituye la manifestación de una ruptura ontológica entre el ser humano y su capacidad primordial de crear mundos a través del lenguaje.

Ante este panorama desolador, que refleja décadas de una violencia simbólica ejercida sobre la creatividad infantil, surge con urgencia una pregunta axial: ¿cómo restituir el alma creadora a la lectoescritura y, con ello, ofrecer una respuesta pedagógica a la crisis de sentido que atraviesa nuestras sociedades? Este ensayo se propone explorar la creática no como un mero repertorio de técnicas didácticas más lúdicas, sino como una episteme revolucionaria. Desde una hermenéutica crítica dialogante con los legados de Freire, Vygotsky, Bruner y De la Torre, se argumenta que la creática representa

un paradigma transformador que reconceptualiza radicalmente el acto educativo.

Por otro lado, se trata de comprender la creática como una «tierra fértil» donde la palabra recupera su carácter germinal, donde el error se transfigura en tentativa creativa y el aula se metamorfosea en un laboratorio existencial, por lo que este recorrido analítico integra las dimensiones filosóficas de la crisis, los fundamentos teóricos de la creatividad como respuesta humana y las implicaciones prácticas de una pedagogía que, en última instancia, exige una conversión existencial del educador.

Cabe destacar que Rodrigo-Martín, Rodrigo-Martín y Pérez-García (2022) concluyen que la creatividad, lejos de ser un don innato, es una capacidad universal susceptible de ser cultivada mediante un entorno educativo y cultural intencionado; los autores enfatizan que el desarrollo creativo requiere metodologías activas que posicionan al estudiante como protagonista de su aprendizaje, permitiéndole asumir riesgos y explorar sus intereses genuinos. En este proceso, el error y el fracaso son redefinidos como componentes intrínsecos y valiosos del pensamiento creativo, ya que abren caminos a nuevas ideas. Esta investigación sostiene, en última instancia, que situar la creatividad como eje vertebrador de la acción educativa no solo transforma la pedagogía, sino que constituye la base para una sociedad más adaptable y para el desarrollo de una vida personal plena y dinámica. No obstante, en tiempos de estandarización y deshumanización educativa, la creática se erige así como un acto de resistencia pedagógica y una pedagogía de la esperanza, proponiendo que otro mundo educativo —donde cada encuentro con el lenguaje sea un acto de revelación mutua— no solo es deseable, sino urgentemente necesario.

I. DIMENSIONES FILOSÓFICAS Y EPISTEMOLÓGICAS DE LA CRISIS DE LECTOESCRITURA

A. Hermenéutica de la violencia simbólica en la pedagogía tradicional

Si partimos de los resultados del ERCE 2019, cuando documentan que el 69 % de los estudiantes latinoamericanos no alcanzan niveles básicos de comprensión, están registrando algo más profundo: el resultado de décadas de violencia simbólica

ejercida contra la creatividad infantil. Los informes internacionales que documentan el fracaso masivo en lectoescritura requieren una lectura hermenéutica que trasciende la superficie estadística.

Esta violencia se manifiesta en múltiples formas sutiles pero devastadoras: la fragmentación del ser mediante la separación artificial de lectura y escritura, la negación de la voz propia a través de la obsesión por la corrección, y la descontextualización cultural mediante textos escolares desvinculados de las realidades vividas. A estas formas tradicionales se suma el uso infuncional de las tecnologías sin supervisión adecuada, incluida la inteligencia artificial para realizar tareas escolares sin verificar información ni fuentes de datos. Esto no implica rechazar la tecnología, sino utilizarla éticamente bajo la prevalencia de la inteligencia natural, promoviendo el pensamiento crítico y reflexivo en las generaciones presentes, quienes serán la generación de relevo.

B. La pedagogía transformadora como alternativa ontológica

La hermenéutica se revela como herramienta fecunda para interpretar las prácticas educativas más allá de su superficie técnica. Esta perspectiva invita a comprender las palabras como semillas vivas que, al ser sembradas en el terreno fértil del diálogo y la reflexión crítica, germinan en nuevas formas de enseñar y aprender. El lenguaje pedagógico deja de ser un vehículo neutro para convertirse en un acto creador, capaz de resignificar la experiencia educativa desde lo ético, lo político y lo poético (Martínez et al., 2024). Las palabras que germinan no solo nombran el mundo, sino que lo transforman, abriendo paso a una educación que honra la dignidad humana y cultiva la esperanza.

Paulo Freire enseñó que la alfabetización auténtica implica «leer el mundo» antes que «leer la palabra» (Freire, 1989, p. 11). Sin embargo, los sistemas educativos han invertido esta ecuación, privilegiando la técnica sobre el sentido, la forma sobre la vida. La praxis educativa freiriana considera la educación, la alfabetización y la lectura del mundo como herramientas para la liberación permanente del ser humano. Esta inversión epistemológica ha generado lo que podríamos denominar «analfabetos funcionales creativos»: sujetos que pueden decodificar símbolos pero han perdido la capacidad de crear mundos posibles a través del lenguaje.

Investigaciones recientes reafirman la vigencia del pensamiento freireano. Freire tenía claro que la educación no puede ser solo un proceso de memorización; debe ser una herramienta de liberación y cambio. Los estudios contemporáneos confirman que cuando se aplica correctamente, la educación crítica puede promover el empoderamiento de los alumnos y contribuir a la formación de ciudadanos más conscientes y críticos, capaces de actuar en pro de la transformación social (Santos y Mira, 2020).

II. LA CREÁTICA COMO EPISTEME REVOLUCIONARIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONTEMPORÁNEOS

A. De la Torre y la configuración epistemológica de la creática

La creática surge como respuesta a esta crisis existencial. No se trata meramente de «hacer más divertidas» las clases de lenguaje, sino de restituir la dimensión poética fundamental del acto educativo. De la Torre (2006) trasciende la mera aplicación de técnicas creativas para configurarse como una epistemología alternativa. Cuando declara que la creática «permite transformar el aula en un espacio de invención y descubrimiento», no describe una mera técnica pedagógica sino una auténtica metamorfosis del espacio educativo. El aula deja de ser un contenedor estático, un depósito de conocimientos como denunciaba Freire, para convertirse en un laboratorio existencial donde la palabra recupera su carácter germinal.

Estudios recientes reafirman estos postulados. Los componentes del proceso educativo relevantes para el desarrollo de la capacidad creativa incluyen la actitud creativa del docente, la creación y utilización de estrategias pedagógicas y didácticas en el aula de clase, el fomento de los espacios creativos y la incidencia de la creatividad como un valor cultural. La creatividad se configura como respuesta humana fundamental a los desafíos de la existencia contemporánea.

B. Bruner y la lectoescritura como aventura significativa

La metáfora de la aventura significativa que propone Bruner (1997) resulta particularmente potente. La lectoescritura como aventura evoca riesgo, exploración, incertidumbre y descubrimiento. Esta visión se distancia radicalmente de la concepción instrumental que reduce el acto de leer y escribir a una mera técnica

de decodificación. En esta aventura, el error deja de ser una falta para convertirse en una hipótesis creativa; el silencio ya no es vacío sino espacio de gestación; la duda no es debilidad sino motor de búsqueda.

La significatividad de esta experiencia no es un atributo externo, sino que surge de la vivencia misma de dar sentido, de tejer relaciones, de conectar el texto con la textura de la vida. Así, leer y escribir se transforman en actos profundamente humanos, donde el conocimiento se construye desde la narrativa, la interpretación y el diálogo con el mundo.

C. Vygotsky y la encarnación del signo en la experiencia vital

Como bien intuye Vygotsky (1979), el signo solo se anima cuando se encarna en la experiencia vital del sujeto. La creática viene a recordarnos que antes que código, el lenguaje es posibilidad de mundo; antes que habilidad técnica, es derecho ontológico a la existencia significativa. Investigaciones contemporáneas en neuroeducación respaldan esta comprensión: cuando un niño no ha automatizado la lectoescritura, no puede liberar su energía cognitiva para organizar ideas complejas, lo que afecta directamente su capacidad creativa. En cambio, cuando la alfabetización eficaz se logra, el niño puede enfocarse en lo que quiere decir, en cómo contar una historia, en cómo argumentar o persuadir, pudiendo crear, imaginar y conectar ideas.

D. Csikszentmihalyi y el flujo creativo en la era digital

En el contexto de la era digital, la creática ofrece una perspectiva humanizadora de la tecnología educativa. La creatividad es tan crucial en la educación como la alfabetización, y deberíamos tratarla con el mismo estatus, según argumentó Robinson en su influyente charla TED. Csikszentmihalyi (2005) sostiene que para fomentar la creatividad es necesario «crear un ambiente que nutra la curiosidad, el juego y la exploración» (p. 115).

En lugar de ver las herramientas digitales como fines en sí mismas, la creática las concibe como medios para amplificar la creatividad humana: las pantallas se convierten en lienzos; los teclados en instrumentos poéticos; las redes en espacios de diálogo creativo. Esta necesidad se vuelve aún más urgente: necesitamos formar seres humanos capaces de crear con sentido en un mundo saturado de información sin alma.

III. LA CREÁTICA EN LA PRAXIS: RECONCEPTUALIZACIÓN DEL ACTO EDUCATIVO

A. El amor pedagógico como fundamento existencial

En la visión creática, cada encuentro entre un niño y un texto se convierte en un acto de amor. No del amor romántico e ingenuo, sino del amor crítico y transformador que Freire (1996) identificaba como fundamento de «toda educación auténtica» (p. 45). Cuando un estudiante escribe desde su verdad más íntima, cuando dialoga creativamente con un texto, está ejerciendo su capacidad más humana: la de crear mundos posibles donde la vida tenga sentido.

Los educadores saben que una buena autoconfianza, una gran motivación para el aprendizaje y una elevada percepción del compromiso sientan la base de aprendices genuinos. La creatividad y la educación para un desarrollo sostenible comparten esta alineación de valores, que apoya el desarrollo del pensamiento libre y perfiles de personalidad comprometida.

B. La reconceptualización del error como tentativa creativa

Esta perspectiva transforma radicalmente la comprensión del «error» en la lectoescritura. Los llamados «errores» se revelan como tentativas creativas, como búsquedas de sentido que merecen ser honradas y acompañadas. Cada «error» ortográfico puede ser una invención poética; cada «mala interpretación» puede ser una lectura creativa que revela dimensiones insospechadas del texto.

Los métodos creativos se convierten en un catalizador para el desarrollo, el aprendizaje y la comunicación, donde las experiencias crean emociones y compromiso personal, haciendo que el aprendizaje sea importante, significativo y enriquecedor. La pedagogía creativa democratiza el trabajo en grupos, permitiendo que las personas se comuniquen entre sí de nuevas maneras y con nuevas perspectivas.

C. Microrrevoluciones silenciosas: transformación desde el aula

La metamorfosis creática no requiere grandes reformas sistémicas para comenzar. Puede iniciarse en microrrevoluciones silenciosas que cada educador puede emprender desde su aula:

— Creando espacios de silencio contemplativo donde la creatividad pueda germinar, sin prisa ni presión.

— Desarrollando la capacidad de escuchar realmente lo que los estudiantes expresan más allá de las expectativas pedagógicas.

— Privilegiando las preguntas abiertas que invitan a la exploración creativa sobre las preguntas cerradas que buscan respuestas predeterminadas.

— Respetando los tiempos orgánicos de la creatividad, resistiendo la rigidez de cronogramas que no se adaptan a las nuevas tendencias.

En cuanto a la implementación de estrategias para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en el aula, esta resulta esencial para promover un aprendizaje enriquecedor y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo contemporáneo. Desde la aplicación de actividades lúdicas y creativas en la educación temprana hasta el fomento de la argumentación oral y la reflexión crítica en niveles superiores, se observa una amplia gama de prácticas pedagógicas que pueden impulsar el desarrollo integral de los estudiantes. Estas microrrevoluciones pedagógicas encuentran eco en investigaciones recientes que exploran recursos inusuales con fines educativos. Un estudio en el ámbito de la educación superior, por ejemplo, demuestra cómo el cómic, utilizado como herramienta didáctica en un marco de investigación-acción apoyado por inteligencia artificial, puede fomentar de manera efectiva el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes (Peña Peinado, 2025). Este caso evidencia que la transformación creativa del acto educativo puede surgir de la innovación en los medios, reafirmando el rol del docente como investigador de su propia práctica.

D. Reconceptualización fenomenológica del espacio educativo

Desde la perspectiva fenomenológica, la creática permite comprender que la creatividad en educación no es instrumental sino existencial. Cada acto creativo en el aula constituye un momento de revelación del ser, una epifanía donde el estudiante se descubre como sujeto capaz de crear mundos posibles. Esta comprensión transforma radicalmente la praxis educativa: de la transmisión de contenidos hacia la facilitación de experiencias reveladoras.

La implementación de la creática implica una reconceptualización radical del espacio educativo. El aula tradicional, organizada para la transmisión unidireccional, debe metamorfosearse en lo que podríamos llamar un «laboratorio existencial» donde cada encuentro con el lenguaje se convierte en una experiencia de revelación mutua. Esta transformación no es meramente espacial, sino ontológica. En la creática, la escritura recupera su dimensión primordial como acto poético-político. Cada texto que surge del estudiante no es evaluado según criterios externos de corrección, sino reconocido como una manifestación única de su estar-en-el-mundo.

IV. HORIZONTES DE TRANSFORMACIÓN: IMPLICACIONES Y DESAFÍOS

A. Conversión existencial del educador

En estos hallazgos, el análisis hermenéutico-crítico revela que la creática constituye mucho más que un modelo pedagógico innovador, configurándose como una episteme revolucionaria que tiene el potencial de transformar no solo la enseñanza de la lectoescritura, sino la comprensión misma de lo que significa educar en el siglo XXI.

La creática no viene a reformar el sistema educativo; viene a transformarlo desde sus fundamentos ontológicos y epistemológicos. Su implementación auténtica requiere: 1) Conversión existencial de los educadores: quienes deben emprender un proceso de reconexión con su propia creatividad y desarrollar una nueva sensibilidad pedagógica. La creatividad pedagógica es una manifestación de la actividad docente de alto nivel, que se basa en el alto nivel profesional, la cultura general y la experiencia pedagógica del profesor. 2) Revolución silenciosa: que comience en las microprácticas cotidianas del aula, en la calidad de presencia y atención que cada educador cultive. 3) Paciencia histórica: entendiendo que los cambios paradigmáticos requieren tiempo generacional y transformación profunda de estructuras arraigadas.

B. Dimensiones sociales y culturales amplias

Los horizontes que abre la creática trascienden el ámbito educativo para tocar dimensiones sociales y culturales más amplias. Una generación formada en la creática podría generar: nueva ciudadanía creativa, compuesta por sujetos capaces de imaginar y construir

alternativas a los problemas sociales complejos; cultura de la colaboración, donde las comunidades valoren la diversidad creativa como riqueza colectiva; y espiritualidad laica, mediante formas de trascendencia que no requieran dogmas, pero que cultiven la dimensión sagrada de la existencia humana.

C. Fe pedagógica y esperanza transformadora

La creática invita a un acto de fe pedagógica: creer que cada niño porta en sí mismo una sabiduría creadora que espera ser reconocida y cultivada. Esta fe no es ingenua sino profundamente realista: se fundamenta en el reconocimiento de que la creatividad es la respuesta más humana a los desafíos de la existencia.

En tiempos de crisis civilizatoria, cuando las certezas tradicionales se desmoronan, la creática presenta una pedagogía de la esperanza que nos recuerda que otro mundo educativo es posible. Un mundo donde cada aula sea un espacio sagrado de creación, donde cada encuentro con el lenguaje sea una oportunidad de revelación, donde cada estudiante sea reconocido como poeta potencial de su propia existencia. Solo así la educación recuperará su sentido más esencial.

CONCLUSIONES: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA RESISTENCIA CREATIVA

La transformación del aula en espacio de invención requiere, necesariamente, una reconversión del rol docente. El educador ya no es el técnico que aplica métodos, sino el jardinero que prepara la tierra, que cuida las condiciones para que las palabras germinen. Su mirada ya no se centra en el producto sino en el proceso; su escucha no busca la respuesta correcta sino la pregunta genuina; su evaluación no mide resultados sino que acompaña surgimientos.

La lectoescritura, vista desde la creática, se revela finalmente como lo que siempre debió ser: un acto de amor hacia la vida, una práctica de libertad, una forma de resistencia creativa ante todo aquello que pretende reducir al ser humano a mera funcionalidad.

En tiempos de estandarización educativa, donde las métricas vacían de sentido los procesos de aprendizaje, la creática se erige como acto de resistencia pedagógica. Nos recuerda que educar, en su sentido más hondo, es crear condiciones para que las palabras germinen, echen raíces y fructifiquen en mundos más humanos.

El desafío contemporáneo es urgente. UNESCO alerta que América Latina enfrenta el desafío de acelerar aprendizajes y fortalecer la profesionalización docente de cara al 2030. Se busca fortalecer la cooperación entre la sociedad civil de la región, ampliar potenciales alianzas y consolidar un movimiento que funcione como articulador para impulsar políticas sostenidas que garanticen que todos los niños y niñas en América Latina aprendan a leer y comprender a tiempo.

La creática ofrece un camino epistemológico y práctico para enfrentar esta crisis. No como solución técnica, sino como reconceptualización del sentido de enseñar y aprender en el siglo XXI. La pregunta ya no es si podemos permitirnos implementar la creática, sino si podemos permitirnos no hacerlo ante la magnitud de la crisis que enfrentamos.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

La autora declara de manera transparente el uso limitado y asistido de herramientas de inteligencia artificial en la elaboración del presente ensayo académico. Herramientas utilizadas: Claude (Anthropic) y DeepSeek, además de herramientas de búsqueda académica asistidas por IA. Propósitos específicos: mejora de estilo y redacción, verificación de fuentes bibliográficas y recolección y sistematización de datos estadísticos recientes sobre crisis de lectoescritura. La IA no fue utilizada para la generación del contenido conceptual, el análisis hermenéutico-crítico, la argumentación teórica ni las conclusiones. La autora asume plena responsabilidad sobre la veracidad, precisión y originalidad de todo el contenido presentado en este manuscrito.

DECLARACIONES ÉTICAS

3.1 Conflictos de interés

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la investigación, autoría y publicación del presente ensayo académico.

REFERENCIAS

- Banco Mundial, UNICEF, y UNESCO. (2022). Dos años después: salvando una generación. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/09951910622227657/pdf/IDU0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab.pdf>
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor. (Obra original publicada en 1996) https://www.academia.edu/90398470/BRUNER_JEROME_La_Educaci%C3%B3n_Puerta_de_la_Cultura
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós. https://books.google.co.ve/books/about/Fluir_Flow.html?id=Hd5obkutaOYC&redir_esc=y
- De la Torre, S. (2006). Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa. Magisterio. <https://es.scribd.com/document/522346050/Creatividad-Aplicada-Recursos-Para-Una-Formacion-Creativa-Saturnino-de-La-Torre>
- ERCE. (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo. UNESCO-OREALC. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>
- Freire, P. (1989). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI. <https://www.proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI. <https://buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- Martínez Quinteros, A. S., Ocaña Soria, J. M., y Parreño Bosmediano, A. R. (2024). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom*, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998>
- Peña Peinado, R. del V. (2025). El cómic como herramienta didáctica para el fomento del pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes de fisioterapia: una aproximación multidimensional con inteligencia artificial y el docente como investigador. *Revista TSup (Transformación Superior)*, 1(2), 63-73. <https://doi.org/10.53382/issn.2810-7977.37>
- Rodrigo-Martín, I., Rodrigo-Martín, L., y Pérez-García, Á. (2022). Creativity as a tool for understanding education: The role of creativity as a catalyst for educational transformation. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review*, 9(3), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3533>
- Santos, K., y Mira, L. N. de. (2020). Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora. *Voces de la Educación*, 89-102. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/317>
- UNESCO. (2017). More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide. UIS. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>
- UNESCO. (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (S. Furió, Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1978)

Prevalencia del uso de herramientas IA en docentes universitarios de República Dominicana y su integración con las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Prevalence of the use AI tools among university teachers in the Dominican Republic and their integration with Information and Communication Technologies

Fabián-Vásquez, Lamec Antonio. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), República Dominicana
lfabian87@uasd.edu.do. <https://orcid.org/0000-0002-3144-0557>

Rodríguez Hernández, Yahaira Antonia. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), República Dominicana
yrodriguez35@uasd.edu.do. <https://orcid.org/0000-0003-2501-9595>

Toribio Milane, Juan. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), República Dominicana. jtoribo34@uasd.edu.do
<https://orcid.org/0000-0002-0782-1827>

Recibido: 22/09/2025

Aceptado: 25/03/2026

Publicado: 14/04/2026

RESUMEN

RESUMEN

Este estudio analiza la prevalencia del uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) por docentes universitarios dominicanos, interpretándolo como un indicador del nivel de integración de las TIC en la educación superior. El objetivo general fue analizar esa prevalencia como expresión del uso de las TIC. Los objetivos específicos consistieron en determinar la frecuencia de uso de la IA, identificar las herramientas empleadas, describir su uso según variables como edad, género, área disciplinar y nivel de competencia digital, interpretar ese uso desde los modelos de integración de las TIC y describir el rol de las instituciones de educación superior en la formulación de políticas sobre TIC emergentes. La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y descriptivo. Se aplicó un cuestionario validado ($\alpha = 0.958$) a una muestra de docentes de distintas universidades, evaluándose frecuencias de uso, percepciones, competencias digitales y condiciones institucionales. Los resultados revelan que el uso de la IA es parcial y asimétrico: aunque el 62.8 % de los docentes manifiesta interés en formarse en IA, solo el 7.0 % la utiliza con frecuencia „muy alta“. Su aplicación se concentra en tareas de apoyo técnico, mientras que en funciones pedagógicas críticas como la evaluación o la investigación apenas alcanza el 5.8 %. Además, solo el 3.5 % tiene formación avanzada en IA y el 7.0 % reconoce una política institucional clara sobre su uso. Estos hallazgos indican que la integración de la IA aún se encuentra en niveles básicos, limitada por brechas formativas e institucionales. Para que la IA cumpla su potencial transformador, debe promoverse una integración intencional, crítica y sostenida, acompañada de políticas claras y formación continua.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación superior; TIC; competencia digital; integración pedagógica

Abstract

This study analyzes the prevalence of artificial intelligence (AI) tool use by Dominican university professors, interpreting it as an indicator of the level of ICT integration in higher education. Its main objective is to analyze the prevalence of AI tool use as an expression of ICT use. Specifically, it seeks to determine the frequency of AI use, identify the tools employed, describe usage patterns according to variables such as age, gender, disciplinary area, and level of digital competence, interpret AI use through ICT integration models, and describe the role of higher education institutions in shaping policies for emerging ICTs. The research follows a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design. A validated questionnaire ($\alpha = 0.958$) was administered to a sample of professors from different universities, evaluating frequencies of use, perceptions, digital competences, and institutional conditions. The results reveal that AI use is partial and asymmetrical: although 62.8% of teachers express interest in AI training, only 7.0% report very high levels of use. Its application is concentrated in technical support tasks, while in critical pedagogical functions such as assessment or research it barely reaches 5.8%. Furthermore, only 3.5% have advanced training in AI, and 7.0% report the existence of a clear institutional policy governing its use. These findings indicate that AI integration remains at a basic level, limited by training and institutional gaps. For AI to fulfill its transformative potential, intentional, critical, and sustained integration must be promoted, accompanied by clear policies and ongoing training.

Keywords: artificial intelligence; higher education; ICT; digital competence; pedagogical integration

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) es un campo interdisciplinario de la ciencia y la ingeniería centrado en desarrollar sistemas capaces de realizar tareas tradicionalmente reservadas a la inteligencia humana, como el razonamiento, el aprendizaje, la percepción y la toma de decisiones. Se fundamenta en disciplinas como estadística, informática, neurociencia y matemáticas. Rouhiainen (2018) define la IA como “la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano”, destacando tres elementos clave: el uso de algoritmos, el aprendizaje automático y la aplicación del conocimiento. Sin embargo, aunque las máquinas emulan ciertas capacidades cognitivas, carecen de conciencia, intención o comprensión semántica, por lo que su valor radica en su capacidad de procesar grandes volúmenes de información, más que en su semejanza con la mente humana.

De forma complementaria, Bughin et al. (2017), citados por Maita Cruz et al. (2022), proponen que la IA representa la habilidad de las máquinas para mostrar

comportamientos inteligentes que simulan capacidades cognitivas humanas, sin alcanzar la complejidad de la intuición o la conciencia. Así, mientras Rouhiainen adopta una perspectiva técnico-procedimental, Bughin et al. (2017) se enfocan en los resultados observables del comportamiento inteligente. Ambas visiones permiten comprender la IA desde enfoques convergentes: uno centrado en los procesos, otro en los efectos.

El desarrollo acelerado de la IA en la última década ha sido posible gracias a la mejora en algoritmos de aprendizaje automático, el aumento en la capacidad de cómputo y el acceso masivo a grandes bases de datos. Las aplicaciones de la IA incluyen desde el procesamiento del lenguaje natural y la visión computacional, hasta la robótica, la medicina y los sistemas de apoyo a decisiones. Este avance, aunque trae consigo oportunidades importantes, también plantea desafíos éticos, legales y sociales que deben ser tratados desde una perspectiva multidisciplinaria. En América Latina, estudios recientes evidencian un interés creciente en incorporar la IA en la educación superior, aunque con avances desiguales entre países y múltiples desafíos institucionales y formativos aún por resolver.

(González-González et al., 2023; Romero et al., 2023; Pérez-Sanagustín et al., 2023).

En el ámbito educativo, la IA ha adquirido un papel protagónico. Lugo (2023) destaca que la IA ha emergido como una herramienta fundamental en la educación, aunque advierte que representa un reto ético importante, particularmente en la educación superior. Su incorporación ha transformado procesos de enseñanza, consolidándose como parte del ecosistema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al optimizar la gestión académica, personalizar el aprendizaje y fortalecer las competencias digitales de docentes y estudiantes.

Según Córdón (2023), la irrupción de herramientas de IA generativa como ChatGPT representa una oportunidad disruptiva dentro de la Educación 4.0, aunque también conlleva riesgos éticos y desafíos metodológicos. Estas herramientas pueden igualar o incluso superar el rendimiento humano en tareas académicas específicas, lo que redefine los procesos educativos tradicionales. Además, permiten reducir el tiempo dedicado por los docentes a tareas repetitivas como correcciones o elaboración de exámenes, enfocándose más en la atención personalizada al estudiante.

Jardón et al. (2024) afirman que la IA se ha consolidado como recurso estratégico para la personalización del aprendizaje en educación superior, gracias a su capacidad para analizar datos masivos y generar estrategias adaptativas. Ejemplos concretos de estas herramientas incluyen Gradescope, que usa machine learning para corregir automáticamente; OnTask Learning, que genera retroalimentación personalizada con base en el rendimiento; y Moodle Analytics, que aplica análisis predictivo para anticipar dificultades en el aprendizaje.

Por otro lado, es importante diferenciar entre las TIC tradicionales y la IA. Mientras las TIC ejecutan funciones programadas, la IA aprende y se adapta a partir de los datos procesados. Ramírez-Ochoa et al. (2024) señalan que las TIC incluyen internet, computadoras, plataformas virtuales y software educativo, mientras que la IA implica tareas que requieren inteligencia humana como el aprendizaje, la planificación o la resolución de problemas. En ese sentido, la IA representa una evolución funcional dentro del ecosistema digital.

Echeverría (2014) clasifica los recursos tecnológicos en herramientas (software) y equipos (hardware), señalando que su uso adecuado fortalece la organización de contenidos, enriquece las estrategias didácticas y facilita entornos de aprendizaje interactivos mediados por IA. Esta perspectiva es respaldada por Sáez (2010), quien propone que la integración de TIC en el ámbito universitario debe ir acompañada de procesos reflexivos, donde los docentes participen activamente en la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras.

Desde este enfoque, la formación docente en tecnologías debe concebirse como un proceso continuo. Cabero y Martínez (2019) sostienen que el desarrollo de competencias digitales implica el dominio técnico y la transformación pedagógica. Países como Finlandia, Singapur, Dinamarca y Japón han adoptado políticas que integran metodologías innovadoras mediadas por TIC, promoviendo el aprendizaje colaborativo y la profesionalización docente (Acosta et al., 2021).

Sin embargo, junto a los beneficios de la IA, surgen importantes desafíos. En campos sensibles como la medicina, García-López et al. (2023), citado en Cantú (2024), advierte sobre los riesgos del sesgo algorítmico en decisiones clínicas, producto de errores en el diseño de bases de datos o modelos. Paguay-Simbaña et al. (2024) resalta que, en el contexto educativo, el desarrollo y aplicación de IA debe ir acompañado de mecanismos de control que prevengan daños e injusticias. Caldevilla-Domínguez (2024) advierte que una personalización excesiva mediante IA podría comprometer la autonomía estudiantil y deshumanizar la enseñanza.

Considerando lo anterior, se hace necesario estudiar cómo los docentes universitarios utilizan las herramientas de inteligencia artificial, como indicador del nivel de integración de las TIC en el ámbito educativo superior. El objetivo general de este estudio es analizar la prevalencia del uso de herramientas de inteligencia artificial en docentes universitarios de la República Dominicana, interpretándola como un indicador del nivel de integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior.

Los objetivos específicos son: (1) determinar la frecuencia de uso de la inteligencia artificial (IA) por los docentes de educación superior; (2) identificar las herramientas generales de IA utilizadas por los docentes en entornos académicos e investigativos; (3) describir el

uso de la IA considerando las variables edad, género, área disciplinar y nivel de competencia digital; (4) interpretar el uso de IA desde los modelos de integración de TIC; y (5) describir el rol de las instituciones de educación superior sobre propuestas de políticas institucionales sobre el uso de TIC emergentes.

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de tipo transversal y descriptivo. Según Bisquerra (2009), el enfoque cuantitativo busca explicar, predecir y controlar fenómenos, lo cual resulta pertinente para examinar la prevalencia del uso de la IA en los procesos pedagógicos considerando variables como el sexo, nivel académico y área de formación. Este enfoque facilita la recolección de datos objetivos y su análisis mediante técnicas estadísticas que garantizan la validez de los resultados (Hernández et al., 2014). Además, para Del Cid et al. (2011), los datos cuantitativos permiten construir tablas y gráficas que ilustran adecuadamente un fenómeno bajo estudio, considerando que se requiere saber para qué serán útiles y cómo se van a procesar los datos.

El diseño no experimental se justifica porque las variables se observan tal como ocurren en el entorno natural, sin manipulación intencional (Kerlinger y Lee, 2002). Al tratarse de un estudio transversal, los datos se recopilaban en un solo momento, lo cual permite describir el fenómeno en un tiempo específico, sin establecer causalidades.

El diseño descriptivo tiene como propósito principal observar, describir y documentar las características de un fenómeno como es el caso del uso de las IA en la práctica docente, sin la manipulación de variables. En este sentido, este diseño permite recopilar información precisa sobre una muestra, identificando frecuencias y porcentajes, así como relaciones simples entre variables y con ello identificar la prevalencia del uso de las IA (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para el análisis estadístico se empleó el software IBM SPSS Statistics v.27. Se aplicaron análisis descriptivos mediante tablas de frecuencias y gráficos para ilustrar la distribución de los datos.

La muestra está conformada por 86 maestros de las distintas universidades del país que estuvieron dispuestos a completar el cuestionario autoadministrado

de forma digital con duración de 10 minutos aproximadamente, a través de la plataforma Google Forms, lo cual sugiere un muestreo intencional del tipo no probabilístico. No obstante, este método limita la generalización de los resultados, ya que no garantiza la representatividad estadística del total de la población universitaria.

Se consideró como criterio de inclusión que los docentes fueran universitarios en ejercicio activo en instituciones de educación superior de la ciudad de Santiago de los Caballeros, con experiencia previa en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su práctica docente o investigativa. Este criterio buscó garantizar que los encuestados tuvieran un conocimiento básico del entorno digital y una posible exposición a herramientas de inteligencia artificial, aspectos fundamentales para el análisis propuesto sobre la prevalencia, percepciones y condiciones de uso de la IA en el contexto académico.

Se construyó un instrumento (cuestionario) para la recolección de los datos que consta de seis secciones relacionadas con el uso de la IA y las TIC. La primera sección recoge los datos sociodemográficos y académicos necesarios de los encuestados, así como el nivel de formación recibida en el uso de estas tecnologías. Las secciones restantes se ocupan de recolectar las frecuencias con que se usa la IA, el uso de las herramientas de IA, la percepción de los docentes sobre el uso de la IA, las competencias digitales e integración de las TIC y las condiciones institucionales para el uso de la IA.

El instrumento se validó mediante una prueba piloto que arrojó una alta fiabilidad, con un alfa de Cronbach global de 0.958. La consistencia interna por sección fue la siguiente: frecuencias con que se usa la IA ($\alpha = 0.913$), el uso de las herramientas de IA ($\alpha = 0.892$), la percepción de los docentes sobre el uso de la IA ($\alpha = 0.918$), las competencias digitales e integración de las TIC ($\alpha = 0.891$) y las condiciones institucionales para el uso de la IA ($\alpha = 0.895$). Estos resultados indican una alta consistencia del instrumento en el contexto investigado.

Para apoyar el desarrollo de este artículo, se utilizó la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT (OpenAI, 2023) como asistente en la estructuración de secciones, redacción académica preliminar e interpretación de resultados gráficos. Esta herramienta fue empleada bajo supervisión del investigador, garantizando el juicio

crítico en la validación de cada contenido generado. En ningún caso se delegó en el modelo la responsabilidad de interpretar los datos sin verificación, ni se substituyó el criterio académico por automatismos.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados descriptivos y analíticos del estudio. En primer lugar, se caracteriza la muestra en términos sociodemográficos y académicos (véase la Tabla 1), acompañada por figuras de barras que facilitan la lectura de proporciones. Posteriormente, se reporta la formación del profesorado en IA y TIC (Tabla 2); la frecuencia de uso de herramientas de IA en docencia e investigación (Tabla 3); las herramientas específicas de IA empleadas (Tabla 4); la percepción docente sobre la IA (Tabla 5); la competencia digital y la integración de las TIC (Tabla 6); y las condiciones institucionales para el uso de la IA (Tabla 7). Finalmente, se presenta la relación entre el nivel de uso de la IA y las condiciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales (Tabla 8). En todos los casos, las tablas se complementan con sus figuras correspondientes, manteniendo la coherencia entre texto, tablas y figuras.

3.1. Descriptivos sociodemográficos y académicos

Los datos muestran que los docentes universitarios de la muestra tienen una edad promedio de 50.35 ± 10.01 años, lo cual indica una población mayoritariamente compuesta por profesionales con una trayectoria consolidada. Este perfil etario podría influir en las percepciones, actitudes y niveles de adopción de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial en sus prácticas académicas e investigativas. Con respecto a la experiencia, los resultados indican que los docentes tienen, en promedio, 15.97 ± 9.21 años, lo que sugiere una muestra heterogénea, con participantes que van desde perfiles más noveles hasta profesionales con trayectorias consolidadas en el ámbito universitario.

Tabla 1. Descriptivos sociodemográficos y académicos, docentes universitarios

Variable / Categoría	N	%
Sexo		
Masculino	55	64.0 %
Femenino	31	36.0 %
Total	86	100.0 %
Universidad donde trabaja		
Universidad Autónoma de Santo Domingo	54	62.8 %
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	11	12.8 %
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña	6	7.0 %
Universidad Tecnológica de Santiago	6	7.0 %
Otras universidades	9	10.5 %
Total	86	100.0 %
Área que trabaja		
Ciencias exactas	52	60.5 %
Ciencias Sociales y Humanidades	13	15.1 %
Educación	8	9.3 %
Otras áreas	13	15.1 %
Total	86	100.0 %
Último nivel académico alcanzado		
Licenciatura / Ingeniería / Médico	1	1.2 %
Maestría	73	84.9 %
Doctorado	11	12.8 %
Posdoctorado	1	1.2 %
Total	86	100.0 %

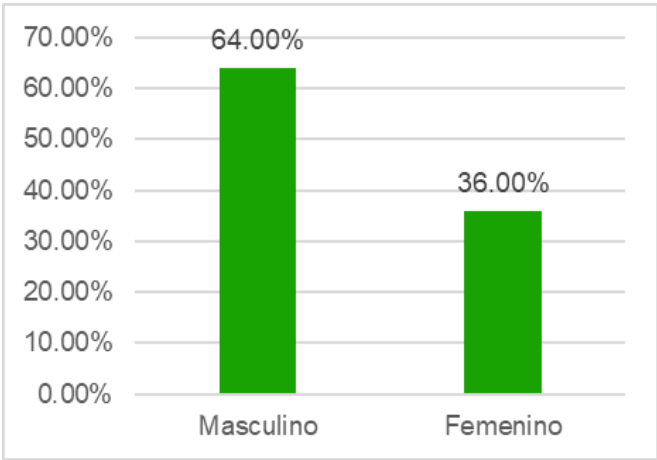
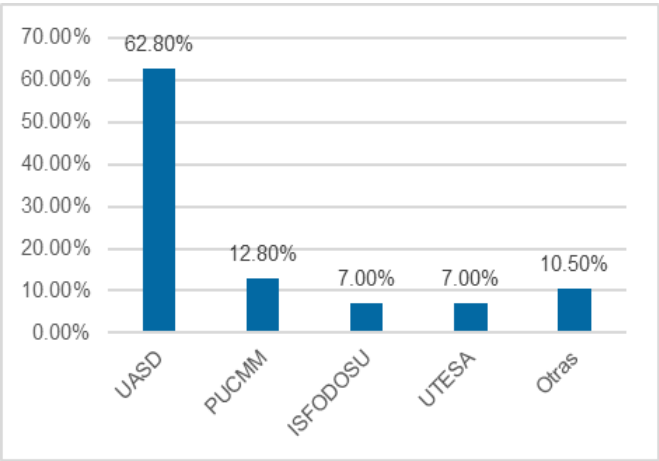


Figura 1. Distribución por sexo

El 64.0 % de los docentes encuestados son hombres y el 36.0 % mujeres, lo que refleja una mayor.

Figura 2. Distribución por universidad, área y nivel académico de los docentes universitarios.



El 64.0 % de los docentes encuestados son hombres y el 36.0 % mujeres, lo que refleja una mayor representación masculina que podría influir en la adopción tecnológica. La UASD concentra el 62.8 % de los participantes, seguida por la PUCMM (12.8 %), ISFODOSU y UTESA (7.0 % cada una), y otras universidades (10.5 %). La mayoría de los docentes encuestados (60.5 %) proviene del área de Ciencias Exactas. En cuanto a formación académica, el 84.9 % posee maestría, el 12.8 % doctorado y el 1.2 % posdoctorado, lo que indica un perfil profesional altamente cualificado, con potencial comprensión y disposición para integrar herramientas de inteligencia artificial en la docencia y la investigación.

3.2. Formación de los docentes en TIC e IA

En cuanto a la formación en el uso de tecnologías, los resultados muestran que la mayoría del profesorado ha recibido capacitación en TIC —principalmente en niveles básico o intermedio—, mientras que la formación en inteligencia artificial es todavía incipiente (véase la Tabla 2). Esto sugiere reconocimiento de la importancia de estas herramientas, pero también la necesidad de procesos de actualización y especialización.

Tabla 2. Formación de los docentes en TIC e IA

Nivel de formación	IA (N)	IA (%)	TIC (N)	TIC (%)
Ninguno	16	18.6 %	0	0 %
Básico	36	41.9 %	28	32.6 %
Intermedio	31	36.0 %	45	52.3 %
Avanzado	3	3.5 %	13	15.1 %
Total	86	100.0 %	86	100.0 %

Figura 3. Formación de docentes en IA y TIC.

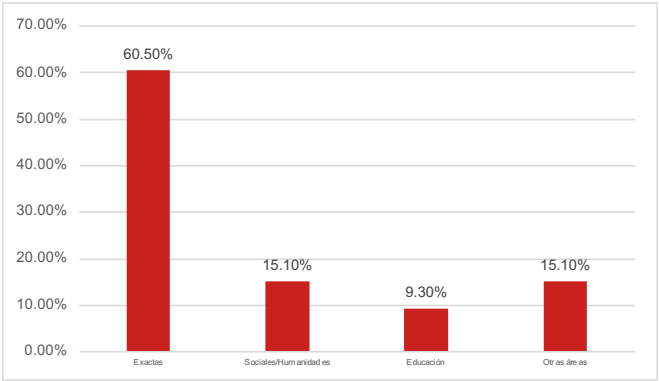
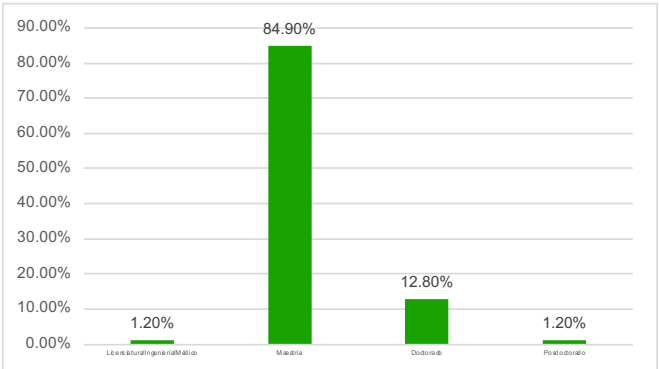


Figura 4. Último nivel académico alcanzado



Los resultados de la Tabla 2 revelan una significativa disparidad entre el nivel de formación de los docentes universitarios en TIC y en IA. Solo el 3.5 % de los docentes reporta un nivel avanzado de formación en IA, frente al 15.1 % en TIC. Además, el 41.9 % tiene una formación básica en IA y un 18.6 % no ha recibido formación específica, mientras que ningún docente indicó ausencia de formación en TIC. Este hallazgo refuerza lo planteado por Cabero y Martínez (2019), quienes sostienen que la formación docente en TIC debe ser un proceso gradual que transite desde el dominio técnico hacia una integración pedagógica transformadora, proceso aún incipiente en el caso de la IA.

3.3. Frecuencia de uso de herramientas de IA en la actividad académica e investigativa

Se observa una distribución heterogénea en el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) por parte de los docentes universitarios en diferentes contextos académicos e investigativos. Los resultados muestran que, aunque existe cierta adopción de la IA,

su uso es más frecuente en tareas de mejora de redacción académica, creación de contenido en entornos virtuales y automatización de tareas repetitivas, mientras que su aplicación en procesos más críticos como la evaluación de actividades estudiantiles o la investigación académica sigue siendo limitada (véase Tabla 3).

Los datos evidencian una limitada incorporación de la inteligencia artificial (IA) en funciones evaluativas, ya que solo el 5.8 % de los docentes reporta usarla “siempre” para evaluar actividades, mientras que un 31.4 % afirma no usarla nunca. Esta marcada resistencia podría deberse a preocupaciones éticas sobre equidad, transparencia y deshumanización del proceso, como advierte Caldevilla-Domínguez (2024). En contraste, la IA es mejor valorada para tareas de apoyo, como la preparación de clases (8.1 % “siempre”) o la mejora de redacción (9.3 %), lo que sugiere que los docentes la perciben como una herramienta útil para tareas técnicas que optimizan el tiempo y permiten mayor enfoque en el estudiante (Cordón, 2023).

3.4. Herramientas específicas de IA en docencia e investigación

Los resultados de la Tabla 4 muestran que el uso de herramientas específicas de inteligencia artificial (IA) en la docencia e investigación es limitado, con una mayor frecuencia en funciones de apoyo técnico que en procesos pedagógicos avanzados. Mientras que cerca de un tercio de los docentes (34.9 %) nunca usa herramientas de programación asistida por IA o traductores automáticos como Grammarly, solo un pequeño porcentaje (5.8 %) las usa “siempre”. El uso de generadores de imágenes es muy escaso (0 % siempre), reflejando una baja penetración de estas tecnologías en la práctica docente. Por otro lado, el 12.8 % de los docentes integra IA dentro de plataformas educativas como Moodle o Google Classroom.

Estos resultados coinciden con la visión de Jardón et al. (2024), quienes señalan que el uso de la IA en educación sigue siendo exploratorio y se concentra en funciones de eficiencia, mientras que su integración pedagógica aún requiere formación y acompañamiento institucional. La baja adopción de herramientas de analítica educativa basadas en IA (solo 3.5 % de uso constante) resalta la necesidad de fortalecer la competencia digital docente

en análisis de datos, tal como propone Ramírez-Ochoa et al. (2024).

3.5. Percepción docente sobre el uso de la IA

Los resultados de la Tabla 5 revelan que la mayoría de los docentes universitarios perciben positivamente el uso de la inteligencia artificial (IA) en su práctica docente, especialmente en cuanto a su capacidad para mejorar la calidad de la enseñanza (74.5 % de acuerdo o totalmente de acuerdo) y ahorrar tiempo en tareas académicas (86.0 %). Sin embargo, existe una percepción crítica sobre el riesgo ético de la IA si no se regula adecuadamente, con el 85.6 % de los docentes de acuerdo o totalmente de acuerdo en que puede representar un riesgo para la ética educativa.

Aunque el 74.4 % de los docentes considera tener competencias para integrar IA, solo el 31.4 % percibe que su institución promueve su uso ético. Esto coincide con Caldevilla-Domínguez (2024), quien advierte que la IA debe estar mediada por el docente, y con Paguay-Simbaña et al. (2024), quienes destacan la necesidad de controles para evitar daños.

3.6. Competencia digital e integración de las TIC en docentes universitarios

Los resultados de la Tabla 6 muestran que la mayoría de los docentes universitarios reconoce el uso adecuado de herramientas digitales para planificar y evaluar sus clases (81.4 % de acuerdo o totalmente de acuerdo), lo cual refleja una competencia digital consolidada en contextos pedagógicos. Asimismo, más del 70 % considera que puede seleccionar tecnologías según los objetivos de aprendizaje, y cerca de la mitad se siente cómodo utilizando plataformas virtuales.

El 62.8 % de los docentes muestra interés en seguir formándose en inteligencia artificial aplicada a la educación, reflejando una actitud favorable hacia la innovación. Este resultado respalda a Cabero y Martínez (2019), quienes proponen una formación orientada a la transformación pedagógica.

Tabla 3. Frecuencia con la que utiliza herramientas de IA en lo académico e investigación

Frecuencia	Prepara clases (N/%)	Evalúa actividades (N/%)	Investigación (N/%)	Mejora redacción (N/%)	Creación contenido (N/%)	Traducción / revisión (N/%)	Automatización (N/%)	Análisis datos (N/%)
Nunca	11/12.8 %	27/31.4 %	7/8.1 %	12/14.0 %	15/17.4 %	14/16.3 %	20/23.3 %	20/23.3 %
Rara vez	11/12.8 %	19/22.1 %	14/16.3 %	14/16.3 %	13/15.1 %	19/22.1 %	23/26.7 %	18/20.9 %
Algunas veces	33/38.4 %	24/27.9 %	35/40.7 %	35/40.7 %	33/38.4 %	30/34.9 %	28/32.6 %	34/39.5 %
Frecuentemente	24/27.9 %	11/12.8 %	22/25.6 %	17/19.8 %	19/22.1 %	17/19.8 %	13/15.1 %	9/10.5 %
Siempre	7/8.1 %	5/5.8 %	8/9.3 %	8/9.3 %	6/7.0 %	6/7.0 %	2/2.3 %	5/5.8 %
Total	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %

Tabla 4. Herramientas específicas de IA que utiliza en docencia e investigación

Frecuencia	IA en práctica docente (N/%)	Programación asistida (N/%)	Traductores automáticos (N/%)	Generadores de imágenes (N/%)	Analítica educativa (N/%)	Integraciones en plataformas (N/%)
Nunca	13/15.1 %	30/34.9 %	27/31.4 %	45/52.3 %	41/47.7 %	25/29.1 %
Rara vez	18/20.9 %	18/20.9 %	22/25.6 %	20/23.3 %	17/19.8 %	8/9.3 %
Algunas veces	30/34.9 %	27/31.4 %	27/31.4 %	16/18.6 %	20/23.3 %	23/26.7 %
Frecuentemente	20/23.3 %	8/9.3 %	4/4.7 %	5/5.8 %	5/5.8 %	19/22.1 %
Siempre	5/5.8 %	3/3.5 %	6/7.0 %	0/0.0 %	3/3.5 %	11/12.8 %
Total	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %

Tabla 5. Percepción docente sobre el uso de la IA

Nivel de acuerdo	IA mejora práctica docente (N/%)	IA ahorra tiempo (N/%)	Competencia para integrar IA (N/%)	Estudiantes se benefician (N/%)	Institución promueve uso ético (N/%)	IA puede ser riesgo ético (N/%)
Totalmente en desacuerdo	4/4.7 %	3/3.5 %	5/5.8 %	2/2.3 %	4/4.7 %	4/4.7 %
En desacuerdo	1/1.2 %	2/2.3 %	9/10.5 %	3/3.5 %	3/3.5 %	1/1.2 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17/19.8 %	7/8.1 %	8/9.3 %	21/24.4 %	15/17.4 %	4/4.7 %
De acuerdo	36/41.9 %	40/46.5 %	39/45.3 %	33/38.4 %	38/44.2 %	33/38.4 %
Totalmente de acuerdo	28/32.6 %	34/39.5 %	25/29.1 %	27/31.4 %	26/30.2 %	44/51.2 %
Total	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %

Tabla 6. Competencia digital e integración de las TIC en docentes universitarios

Nivel de acuerdo	Uso adecuado de herramientas digitales (N/%)	Selección de tecnologías según objetivos (N/%)	Participación en formación TIC/IA (N/%)	Comodidad en plataformas virtuales (N/%)	Interés en formación en IA (N/%)
Totalmente en desacuerdo	3/3.5 %	2/2.3 %	2/2.3 %	3/3.5 %	5/5.8 %
En desacuerdo	4/4.7 %	4/4.7 %	7/8.1 %	3/3.5 %	1/1.2 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9/10.5 %	7/8.1 %	10/11.6 %	9/10.5 %	1/1.2 %
De acuerdo	43/50.0 %	43/50.0 %	34/39.5 %	36/41.9 %	25/29.1 %
Totalmente de acuerdo	27/31.4 %	30/34.9 %	33/38.4 %	35/40.7 %	54/62.8 %
Total	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %

Tabla 7. Condiciones institucionales para el uso de la IA en la docencia y la investigación

Nivel de acuerdo	Universidad provee orientación sobre IA (N/%)	Política institucional sobre IA (N/%)	Acceso a herramientas con IA (N/%)	Apoyo técnico / pedagógico (N/%)	Normativas éticas sobre IA (N/%)
Totalmente en desacuerdo	5/5.8 %	8/9.3 %	11/12.8 %	12/14.0 %	10/11.6 %
En desacuerdo	6/7.0 %	20/23.3 %	20/23.3 %	16/18.6 %	17/19.8 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25/29.1 %	29/33.7 %	21/24.4 %	21/24.4 %	27/31.4 %
De acuerdo	31/36.0 %	23/26.7 %	21/24.4 %	28/32.6 %	28/32.6 %
Totalmente de acuerdo	19/22.1 %	6/7.0 %	13/15.1 %	9/10.5 %	4/4.7 %
Total	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %

Tabla 8. Relación entre el nivel de uso de la IA y las condiciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales en docentes universitarios

Nivel	Frecuencia uso IA (N/%)	Herramientas IA (N/%)	Percepción uso IA (N/%)	Competencia digital e integración TIC (N/%)	Condiciones institucionales (N/%)
Bajo	17/19.80 %	37/43.0 %	2/2.3 %	3/3.5 %	9/10.5 %
Medio	35/40.70 %	32/37.2 %	7/8.1 %	5/5.8 %	28/32.6 %
Alto	28/32.60 %	15/17.4 %	36/41.9 %	27/31.4 %	33/38.4 %
Muy Alto	6/7.00 %	2/2.3 %	41/47.7 %	51/59.3 %	16/18.6 %
Total	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %	86/100 %

3.7. Condiciones institucionales para el uso de la IA

Los resultados de la Tabla 7 revelan que la mayoría de los docentes universitarios perciben una falta de condiciones institucionales adecuadas para el uso responsable de la inteligencia artificial (IA) en su práctica docente e investigadora. Solo un 22.1 % considera que su universidad provee orientación o normativas claras sobre el uso de la IA en el aula, y un 7.0 % reconoce la existencia de una política institucional clara. Asimismo, menos del 16 % dispone de acceso a herramientas digitales con IA a través de la institución, y solo el 10.5 % recibe apoyo técnico o pedagógico para integrarla.

Estos resultados indican una débil infraestructura institucional para acompañar el uso de la IA, lo cual contrasta con la alta percepción de riesgo ético por parte de los docentes (Tabla 5), y refuerza la necesidad de políticas educativas que promuevan el uso responsable y ético de la tecnología (Paguay-Simbaña et al., 2024).

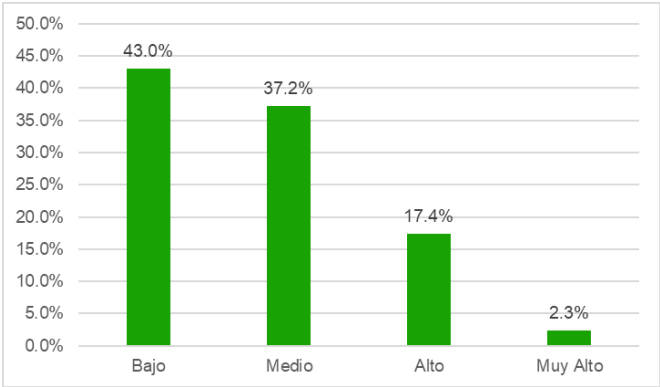
3.8. Relación entre el nivel de uso de la IA y las condiciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales

Los resultados de la Tabla 8 muestran una relación significativa entre el nivel de uso de la inteligencia artificial (IA) en la docencia e investigación y diversas dimensiones relacionadas con su adopción. Mientras que el 40.7 % de los docentes reporta un uso de IA de nivel medio, este grupo presenta una percepción positiva del uso de la IA (41.9 % de acuerdo o totalmente de acuerdo), pero también revela una baja competencia digital (solo 5.8 % en nivel alto) y escasas condiciones institucionales (32.6 % en nivel medio).

El grupo de docentes con uso “muy alto” de inteligencia artificial (7.0 %) se caracteriza por una percepción altamente favorable (47.7 % totalmente de acuerdo) y una competencia digital elevada (59.3 % en nivel alto), lo que sugiere que un mayor uso de IA está vinculado con madurez tecnológica y una actitud crítica y reflexiva hacia su implementación. En contraste, el 43.0 % de los docentes que reportan uso “bajo” emplean principalmente herramientas básicas como traductores automáticos o generadores de imágenes. Además, solo el 10.5 % de los docentes con bajo uso percibe condiciones institucionales adecuadas.

3.9. Niveles de uso de las herramientas de IA

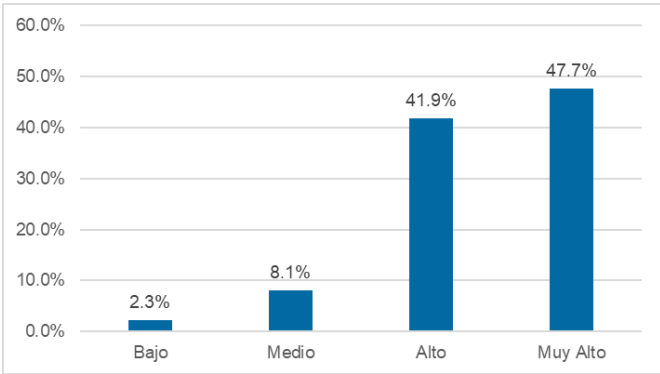
Figura 6. Niveles de uso de las herramientas de IA.



La Figura 6 muestra que el 80.2 % de los docentes universitarios se ubica en niveles bajos o medios de uso de herramientas de inteligencia artificial, lo que indica una integración aún limitada en la práctica académica. Este resultado contrasta con el marco DigCompEdu (Redecker, 2017), que plantea la necesidad de alcanzar niveles altos de competencia digital para aprovechar pedagógicamente las tecnologías emergentes. Desde el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006), también se evidencia que el conocimiento tecnológico, como el uso de IA, aún no se integra de forma coherente con el saber pedagógico y disciplinar.

3.10. Niveles en la percepción del uso de IA

Figura 7. Niveles en la percepción del uso de IA.

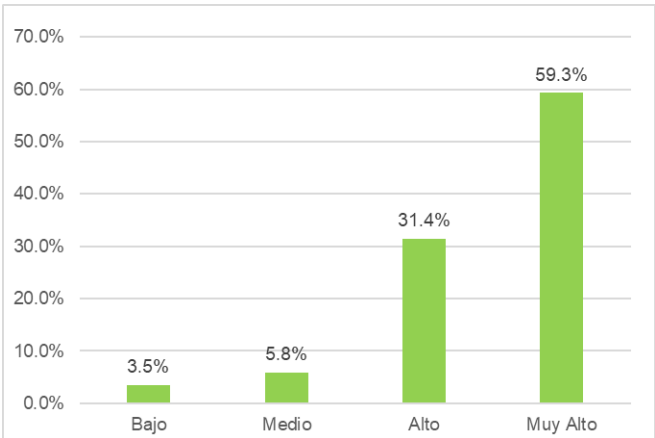


La Figura 7 revela una percepción docente altamente positiva sobre el uso de la inteligencia artificial (IA): el 89.6 % se ubica en niveles “alto” (41.9 %) y “muy alto” (47.7 %). Este dato contrasta con la Figura 6, donde la mayoría presenta niveles bajos o medios de uso, lo que indica una actitud favorable, pero sin apropiación

práctica consolidada. Según el marco DigCompEdu (Redecker, 2017), esta actitud es clave para desarrollar competencias digitales avanzadas.

3.11. Niveles de competencias digitales e integración de las TIC

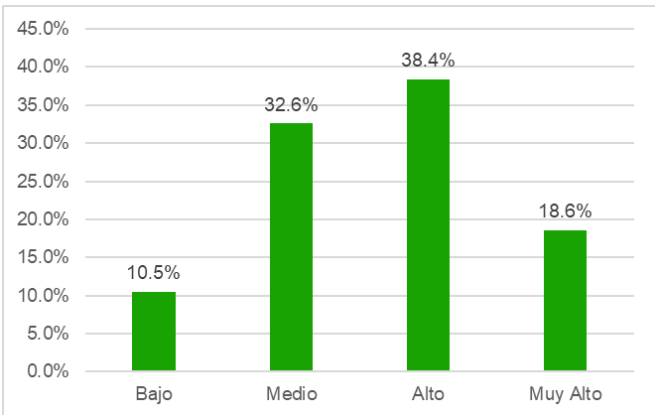
Figura 8. Niveles de competencias digitales e integración de las TIC.



La Figura 8 muestra que la mayoría del profesorado universitario presenta altos (31.4 %) y muy altos (59.3 %) niveles de competencias digitales e integración de las TIC, lo cual refleja un entorno propicio para la incorporación de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial (IA). Este hallazgo se alinea con el marco DigCompEdu (Redecker, 2017), que concibe la competencia digital docente como un proceso integral que trasciende lo técnico, abarcando la aplicación crítica y pedagógica de las TIC en la enseñanza. Sin embargo, comparado con la Figura 6, persiste una brecha entre el potencial competencial y su aplicación real.

3.12. Niveles de condiciones institucionales para el uso de la IA

Figura 9. Niveles de condiciones institucionales para el uso de la IA.



La Figura 9 evidencia que la mayoría del profesorado universitario posee competencias digitales e integración TIC en niveles altos (38.4 %) y medios (32.6 %), mientras que un 18.6 % alcanza un nivel muy alto y solo un 10.5 % permanece en nivel bajo. Según DigCompEdu (Redecker, 2017), la competencia digital debe avanzar desde lo básico hacia un uso crítico e innovador. Aunque los docentes poseen niveles aceptables, los resultados sugieren que la incorporación de tecnologías emergentes como la IA aún requiere políticas y formación continua para concretarse plenamente en la práctica educativa.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio evidencian un panorama complejo en torno a la adopción de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior dominicana. Por una parte, se observa una actitud altamente favorable hacia el uso de la IA: el 86.0 % de los docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con su potencial para mejorar la calidad educativa y optimizar el tiempo en tareas académicas, y un 62.8 % manifiesta interés en continuar formándose en su uso. Sin embargo, esta disposición contrasta con la existencia de barreras estructurales y formativas que limitan su integración pedagógica. Esta situación no es exclusiva de la República Dominicana; estudios regionales han identificado problemáticas similares en México, Colombia y Chile (González-González et al., 2023; Romero et al., 2023).

Un hallazgo clave es la brecha entre las competencias en TIC e IA: mientras el 97.7 % posee al menos una formación básica en TIC, el 18.6 % carece de formación en IA y solo un 3.5 % alcanza un nivel avanzado. Esta diferencia indica que la transición hacia tecnologías complejas requiere un salto cualitativo en formación, como señalan Cabero y Martínez (2019). Actualmente, el uso de IA se limita mayormente a tareas periféricas como la corrección de redacción (9.3 % siempre) y automatización, con baja presencia en funciones clave como la evaluación (5.8 %) o el análisis de datos (5.8 %). Esta limitación está influida por consideraciones éticas: el 85.6 % reconoce los riesgos de una IA no regulada, coincidiendo con Caldevilla-Domínguez (2024), quien advierte sobre su posible efecto deshumanizador.

La dimensión institucional resulta especialmente débil. Solo el 7.0 % de los docentes identifica políticas

claras de uso y apenas el 10.5 % recibe apoyo técnico o pedagógico. Esta ausencia de regulación, junto con la alta preocupación ética, revela una brecha entre acción individual y marco colectivo. Paguay-Simbaña et al. (2024) destacan que, sin mecanismos institucionales de control, la IA puede reproducir inequidades. La Tabla 8 refuerza esta visión: el grupo con uso “muy alto” de IA está compuesto por docentes con alta competencia digital (59.3 %) y condiciones institucionales favorables (18.6 %).

Finalmente, este estudio aporta evidencia novedosa sobre el uso de la inteligencia artificial en docentes universitarios dominicanos, vinculando competencias digitales, percepción ética y condiciones institucionales, lo que permite comprender su integración real en la educación superior y orientar futuras políticas formativas.

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió analizar la prevalencia del uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) entre docentes universitarios dominicanos, interpretando este fenómeno como un indicador clave del nivel de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior. Los resultados evidencian una adopción parcial, desigual y predominantemente instrumental de la IA. Su uso se concentra en tareas técnicas como la mejora de redacción (9.3 % uso “siempre”), la traducción automática (7.0 %) y la automatización de procesos, mientras que su presencia en actividades centrales como la evaluación estudiantil o la investigación (5.8 % en ambos casos) sigue siendo marginal.

Las herramientas más utilizadas son traductores basados en IA (como Grammarly) y funciones integradas en plataformas educativas (Moodle, Google Classroom), mientras que recursos avanzados como generadores de imágenes o analítica de datos tienen una presencia muy baja. El nivel de adopción está vinculado principalmente con la competencia digital previa y la percepción positiva hacia la IA, más que con variables sociodemográficas como edad o género. Destaca que el 59.3 % de quienes usan la IA con mayor frecuencia presenta alta competencia digital, y el 47.7 % expresa una percepción muy favorable. No obstante, el uso sigue siendo básico y no articulado con estrategias

pedagógicas transformadoras, lo que refleja un bajo nivel de formación específica (solo el 3.5 % tiene nivel avanzado en IA) y escasa mediación docente.

Finalmente, los hallazgos revelan una débil infraestructura institucional: solo el 7.0 % de los docentes identifica una política clara sobre IA y apenas el 10.5 % recibe apoyo técnico o pedagógico, a pesar de que el 85.6 % manifiesta preocupación por los riesgos éticos. Esta situación es coherente con lo reportado en otros estudios latinoamericanos, que identifican la ausencia de políticas institucionales claras, la falta de acompañamiento docente y el bajo nivel de sistematización en el uso educativo de la IA (González-González et al., 2023; Romero et al., 2023; Pérez-Sanagustín et al., 2023). Este desbalance demanda políticas institucionales urgentes que promuevan el uso ético, crítico y pedagógicamente pertinente de la inteligencia artificial en la educación superior, de forma alineada con las tendencias y desafíos comunes en la región.

Este estudio confirma que la prevalencia del uso de la IA en la educación superior dominicana es incipiente y asimétrica, condicionada por factores formativos, institucionales y éticos. Para que la IA cumpla su potencial como herramienta de transformación pedagógica, debe integrarse de manera intencional, crítica y sostenida dentro del ecosistema de las TIC, acompañada de políticas claras, formación continua y un enfoque centrado en el desarrollo humano del estudiante.

Líneas futuras de investigación

Estudios longitudinales para evaluar el impacto de programas de formación en IA sobre la práctica docente.

Investigaciones cualitativas que exploren el rol del docente como mediador crítico del uso de la IA.

Análisis comparativos entre áreas disciplinares para identificar buenas prácticas en Ciencias Exactas versus Educación o Humanidades.

Diseño y validación de marcos institucionales para la gobernanza ética de la IA en entornos educativos.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Conforme a la política ética de Alma Mater, se declara que en el desarrollo de este manuscrito se utilizó la herramienta ChatGPT (OpenAI, 2023) como asistente en la estructuración de secciones, redacción académica preliminar e interpretación de resultados gráficos. Esta herramienta fue empleada bajo supervisión de los investigadores, garantizando el juicio crítico en la validación de cada contenido generado. En ningún caso se delegó en el modelo la responsabilidad de interpretar los datos sin verificación, ni se substituyó el criterio académico por automatismos. Su uso se limitó al acompañamiento técnico y lingüístico para fortalecer la calidad del manuscrito.

DECLARACIONES ÉTICAS

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés de tipo financiero, institucional ni personal que puedan haber influido en los resultados o interpretación de esta investigación.

Financiación

La investigación de Juan Toribio Milane fue parcialmente financiada por el Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDOCYT), República Dominicana, bajo el número de proyecto 2024-2-1D2-0791.

Los autores confirman que este trabajo es original y no ha sido sometido simultáneamente a evaluación en otra revista.

REFERENCIAS

- Acosta Corporan, R., Hernández Martín, A., & Martín García, A. V. (2021). Satisfacción del profesorado y alumnado con el empleo de metodologías de aprendizaje colaborativo mediadas por las TIC: Dos estudios de casos. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 79–97. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200079>
- Barreda Medina, R. F. (2025). Education 4.0 in Latin America: Comparative analysis of the use of artificial intelligence in innovative teaching practices. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10(36s), e1041. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i36s.6635>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). Editorial La Muralla.
- Cabero Almenara, J., & Martínez Gimeno, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247–268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Caldevilla-Domínguez, D. (2024). Usos éticos de la IA en la universidad moderna: Más allá del plagio. *EDU REVIEW. The International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 12(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9798678>
- Cantú Martínez, P. C. (2024). Inteligencia artificial y sus connotaciones éticas. *Revista Iberoamericana de Bioética*, (25), 1–11. <https://doi.org/10.14422/rib.i25.y2024.008>
- Chao-Rebolledo, C., & Rivera-Navarro, M. Á. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 57–72. <https://doi.org/10.35362/rie9516259>
- Cordón García, O. (2023). Inteligencia artificial en educación superior: Oportunidades y riesgos. *RiiTE: Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 16–27. <https://doi.org/10.6018/riite.591581>
- Del Cid, A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2011). *Investigación: Fundamentos y metodología* (2.ª ed.). Pearson Educación.
- Echeverría Sáenz, A. C. (2014). Usos de las TIC en la docencia universitaria: Opinión del profesorado de educación especial. *Revista Electrónica Educare*, 14(3), 2–15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048012>
- Fernández-Miranda, M., Román-Acosta, D., Jurado-Rosas, A. A., Limón-Domínguez, D., & Torres-Fernández, C. (2024). Artificial intelligence in Latin American universities: Emerging challenges. *Computación y Sistemas*, 28(2), 435–450. <https://doi.org/10.13053/CyS-28-2-4822>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jardón, M., Allas, W., Zamora, D., & Cedeño, N. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la educación superior: Percepciones de alumnos y profesores sobre

el uso de IA en el aprendizaje y la evaluación. *Reincisol*, 3(6), 7008–7033. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)7008-7033](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)7008-7033)

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.

Lay, N., Ortega, E., & Flores, Y. (2024). El impacto de la integración de las TIC en la educación superior. *Revista Científica Orbis Cognita*, 8(1), 152–167. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v8n1.a4609>

López-Regalado, Ó., Núñez-Rojas, N., López-Gil, Ó. R., & Sánchez-Rodríguez, J. (2024). El análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: Una revisión sistemática. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 70, 97–122. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.106336>

Lugo Sánchez, L. J. (2023). Inteligencia artificial en la academia. *Acta Médica Costarricense*, 65(3), 1–2. <https://doi.org/10.51481/amc.v65i3.1393>

Maita Cruz, Y. M., Flores Sotelo, W. S., Maita Cruz, Y. A., & Cotrina Aliaga, J. C. (2022). Inteligencia artificial en la gestión pública en tiempos de Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(Especial 5), 331–340. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38167>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

OpenAI. (2023). *ChatGPT* (versión del 14 de septiembre) [Modelo de lenguaje de IA]. <https://chat.openai.com/>

Paguay-Simbaña, J., Jiménez-Abad, L., Quiliguango-Lanchimba, G., Maynaguez-Canacuan, E., Coello-García, R., & Coello-Ortiz, C. (2024). La inteligencia artificial y el uso ético en la educación. *Revista Iberoamericana de Bioética*, (25), 1–11. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.12>

Ramírez-Ochoa, D. D., Villagrán-Vizcarra, D. C., & Trevizo-Zamarrón, V. (2024). TIC e IA, el futuro de la educación: Mejorando el acceso y la efectividad del aprendizaje. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa (RECIE)*, 8, e2309. <https://www.researchgate.net/publication/387784936>

Romrell, D., Kidder, L., & Wood, E. (2014). The SAMR model as a framework for evaluating mLearning. *Online Learning Journal*, 18(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v18i2.435>

Sáez López, J. M. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, (20), 183–204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426907>

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Todos los autores contribuyeron de manera equitativa al desarrollo global del manuscrito. La distribución de tareas fue la siguiente: Conceptualización — Fabián-Vásquez (líder), Rodríguez Hernández (colíder), Toribio Milane (apoyo). Metodología — Rodríguez Hernández (líder), Fabián-Vásquez (colíder), Toribio Milane (apoyo). Análisis formal — Fabián-Vásquez (líder), Rodríguez Hernández (colíder), Toribio Milane (apoyo). Redacción-borrador original, Introducción — Rodríguez Hernández (líder), Fabián-Vásquez (colíder), Toribio Milane (apoyo). Redacción-borrador original, resto del manuscrito — Toribio Milane (líder), Rodríguez Hernández (colíder), Fabián-Vásquez (apoyo). Redacción-revisión y edición — todos los autores (contribución equitativa). Visualización y soporte tecnológico (TIC) — Toribio Milane (líder), Fabián-Vásquez (colíder), Rodríguez Hernández (apoyo). Supervisión y administración del proyecto — Rodríguez Hernández (líder), Toribio Milane (apoyo). Autor de correspondencia: Lamec Antonio Fabián-Vásquez, lfabian87@uasd.edu.do.

Gamificación en la formación docente: revisión sistemática de literatura (2020–2025)

Gamification in Teacher Training: A Systematic Literature Review (2020–2025)

Amparo-Salcedo, Milca Areli. Universidad Católica Nordestana (UCNE) . Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). República Dominicana. milcaamparo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-9223-3702>

Recibido: 22/09/2025

Aceptado: 19/03/2026

Publicado: 14/04/2026

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión sistemática de literatura sobre la gamificación en la formación docente, abarcando el período 2020–2025. El objetivo fue identificar y sintetizar la evidencia empírica y teórica relativa a la implementación de estrategias gamificadas en contextos de formación inicial y continua. La metodología se basó en el modelo PRISMA, con un proceso riguroso de búsqueda, selección y análisis de estudios en bases de datos académicas. De un total de 683 registros, 38 cumplieron con los criterios de inclusión. Los hallazgos evidencian un uso creciente de la gamificación como recurso pedagógico para fortalecer la motivación, el compromiso y el desarrollo de competencias digitales y metodológicas en los docentes. Asimismo, se identificaron cinco categorías de desafíos comunes: barreras estructurales y tecnológicas, limitaciones metodológicas, brechas en competencias digitales, escasa implementación práctica y necesidad de políticas de formación docente. Se concluye que la gamificación, cuando es diseñada pedagógicamente e integrada con metodologías activas, constituye una herramienta valiosa para transformar la práctica educativa. Sin embargo, su efectividad depende de la formación continua, el respaldo institucional y la adaptación a los contextos socioculturales y tecnológicos de cada país.

Palabras clave: gamificación; formación docente; innovación educativa; metodologías activas

Abstract

This article presents a systematic literature review on gamification in teacher training, covering the period 2020–2025. The aim was to identify and synthesize empirical and theoretical evidence regarding the implementation of gamified strategies in both initial and continuing teacher education. The methodology followed the PRISMA model, ensuring a rigorous process of search, selection, and analysis of studies from academic databases. From an initial pool of 683 records, 38 met all inclusion criteria. The findings reveal a growing use of gamification as a pedagogical resource to enhance motivation, engagement, and the development of digital and methodological competencies among teachers. Additionally, five categories of common challenges were identified: structural and technological barriers, methodological limitations, digital competence gaps, limited practical implementation, and the need for teacher training policies. The review concludes that gamification, when pedagogically designed and combined with active learning methodologies, constitutes a valuable tool for transforming educational practice. However, its effectiveness depends on continuous professional development, institutional support, and adaptation to the sociocultural and technological contexts of each country.

Keywords: gamification; teacher training; educational innovation; active learning methodologies

Cómo citar: Amparo-Salcedo, M. A. (2026). Gamificación en la formación docente: revisión sistemática de literatura (2020–2025). *Revista Alma Mater*, 1(1), pp. 1-18.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la formación docente ha enfrentado el desafío de adaptarse a un entorno educativo en constante transformación, marcado por la digitalización, la diversidad de contextos y la necesidad de metodologías activas que promuevan aprendizajes significativos. En este escenario, la gamificación ha emergido como una estrategia pedagógica innovadora que incorpora elementos del juego en contextos no lúdicos con el fin de aumentar la motivación, el compromiso y la participación activa del profesorado Rodríguez et al. (2023). Según Deterding et al. (2011), la gamificación se define como el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos para fomentar la participación. Además, Hamari et al. (2014) demostraron que la gamificación puede mejorar la motivación y el compromiso en entornos educativos. Domínguez et al. (2013) también evidenciaron beneficios en el aprendizaje universitario mediante experiencias gamificadas.

Diversos estudios han demostrado que la gamificación puede generar efectos positivos en los

resultados cognitivos, motivacionales y conductuales del aprendizaje, tanto en estudiantes como en docentes en formación Rodríguez et al. (2023). Su implementación en la formación docente ha sido asociada con el desarrollo de competencias digitales, la mejora de la práctica pedagógica y la transformación de actitudes hacia metodologías centradas en el estudiante (Acosta-Medina et al., 2020).

La literatura reciente también ha evidenciado un crecimiento sostenido en la producción científica sobre gamificación en el ámbito educativo, especialmente en contextos de educación superior y formación inicial docente (Ramírez Ruiz et al., 2024; González Gutiérrez & González Gutiérrez, 2025). Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la falta de formación específica, la resistencia al cambio metodológico y la necesidad de adaptar las estrategias gamificadas a los distintos niveles de experiencia del profesorado.

A pesar del creciente interés académico, aún existen vacíos en la sistematización del conocimiento sobre el impacto de la gamificación en la formación docente.

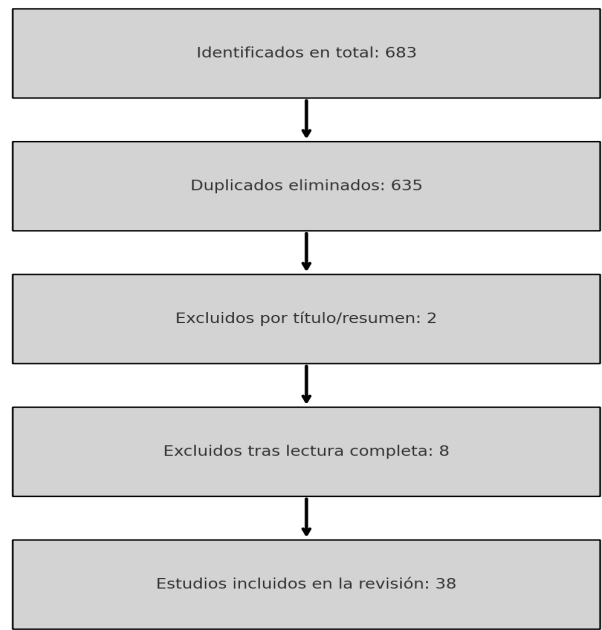
En particular, se requiere una visión integradora que permita comprender no solo los beneficios, sino también las limitaciones, condiciones contextuales y factores críticos para su implementación efectiva. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de literatura sobre el uso de estrategias gamificadas en la formación docente, abarcando el periodo 2020–2025. A través del modelo PRISMA, se busca identificar, analizar y sintetizar la evidencia empírica y teórica disponible, con el fin de aportar una base sólida para futuras investigaciones y decisiones pedagógicas en el ámbito de la innovación educativa.

METODOLOGÍA

La presente revisión sistemática se desarrolló conforme a las directrices del modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con el objetivo de garantizar la transparencia y rigurosidad metodológica en la identificación, selección y análisis de la literatura científica sobre gamificación y formación docente.

En la fase de identificación, se realizaron búsquedas en las bases de datos SciELO, Scopus, Google Scholar y Redalyc, utilizando combinaciones de palabras clave como “gamificación”, “formación docente” y “educación”. Esta etapa arrojó un total de 683 registros. Durante la fase de selección, se eliminaron duplicados y se aplicaron filtros preliminares por título y resumen, lo que redujo el número a 48 estudios potencialmente relevantes. En la etapa de elegibilidad, se revisaron los textos completos de los artículos seleccionados, evaluando su pertinencia con base en los criterios de inclusión previamente definidos (ver Tabla 1). Se evaluó su pertinencia conforme a los criterios de inclusión previamente establecidos, como el enfoque en gamificación, implicaciones para la formación docente y contexto educativo formal. Esta revisión dio como resultado 46 estudios considerados elegibles. Finalmente, en la fase de inclusión, se seleccionaron 38 estudios que cumplieran con todos los criterios metodológicos y temáticos establecidos, y que fueron incorporados al análisis cualitativo de esta revisión (ver Figura 1).

Figura 1. Modelo PRISMA aplicado a esta investigación



Como se observa en la Tabla 2, la mayoría de los artículos incluidos fueron recuperados de Google Scholar y Redalyc, lo que refleja una mayor disponibilidad de producción científica en acceso abierto y en idiomas español e inglés. De los 683 registros inicialmente identificados, se incluyeron: 14 estudios de Google Scholar (de 437 registros), 20 de Redalyc (de 102 registros), 4 de SciELO (de 5 registros), y ninguno de Scopus (de 139 registros), debido a restricciones de acceso o falta de pertinencia temática.

Tabla 2. Resultado de aplicación del modelo PRISMA

Fuente	Identifi- cación	Selección	Elegibi- lidad	Inclusión
SciELO	5	4	4	4
Scopus	139	3	2	0
Google Scholar	437	15	15	14
Redalyc	102	26	25	20
Totales	683	48	46	38

Los estudios seleccionados presentan las siguientes características comunes: predominan los enfoques cualitativos (estudios de caso, análisis narrativos), seguidos por investigaciones mixtas y revisiones

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Estudios publicados entre 2020 y 2025	Estudios publicados antes de 2020
Investigaciones centradas en gamificación en contextos educativos	Estudios que no abordan la gamificación como estrategia pedagógica
Estudios que analizan la formación docente (inicial o continua)	Investigaciones centradas exclusivamente en estudiantes sin implicaciones para docentes
Artículos disponibles en texto completo y acceso abierto	Documentos sin acceso completo o con información insuficiente para el análisis
Publicaciones en español e inglés	Publicaciones en otros idiomas sin traducción disponible
Estudios empíricos, revisiones sistemáticas o estudios de caso con metodología clara	Opiniones, editoriales, ensayos sin respaldo metodológico
Investigaciones realizadas en contextos educativos formales (primaria, secundaria, superior)	Estudios en contextos no formales o corporativos

sistemáticas. La mayoría se desarrolla en entornos formales de educación secundaria y superior, con énfasis en programas de formación docente y desarrollo profesional. Los objetivos comunes incluyen el análisis del impacto de las estrategias gamificadas en variables como la motivación, el desarrollo de competencias digitales, la participación en procesos formativos y la mejora de la práctica pedagógica. Las tecnologías y recursos utilizados incluyen plataformas como Kahoot, Classcraft, Genially, Moodle gamificado y Escape Rooms digitales, así como el uso de elementos lúdicos como insignias, rankings, puntos, recompensas simbólicas y narrativas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Metodologías activas y gamificación en la formación docente

Las metodologías activas constituyen un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, que promueve la participación, la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En este marco, la gamificación se ha consolidado como una estrategia metodológica que, al incorporar elementos del juego en contextos educativos, potencia la motivación, el compromiso y el aprendizaje significativo (González-Fernández et al., 2022; Ramírez Ruiz et al., 2024).

Las metodologías activas se fundamentan en principios constructivistas, socioculturales y experienciales del aprendizaje e integran en la formación

docente el Aprendizaje basado en proyectos (ABP), Aula invertida, Aprendizaje colaborativo y Aprendizaje basado en problemas (ABP), como se observa en la Figura 2. El ABP permite la integración de contenidos mediante la resolución de problemas reales. El aula invertida (flipped classroom), promueve la autonomía y el aprendizaje previo al encuentro presencial. El aprendizaje colaborativo, fomenta la interacción entre pares y la construcción conjunta del conocimiento. Mientras que el ABP y escape rooms educativos estimulan el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Figura 2. Principios del aprendizaje constructivistas, socioculturales y experienciales



La gamificación se articula con estas metodologías al ofrecer dinámicas que refuerzan la participación activa, la retroalimentación inmediata y la personalización del aprendizaje (Ávalos Dávila et al., 2021; Barragán Velasco et al., 2025).

La gamificación no debe entenderse únicamente como una técnica lúdica, sino como una metodología activa que transforma el diseño instruccional. Su implementación en la formación docente implica:

Diseño de experiencias gamificadas: uso de narrativas, misiones, niveles, insignias y recompensas.

Integración de tecnologías digitales: plataformas como Kahoot, Genially, Classcraft y Socrative.

Evaluación formativa gamificada: rúbricas con puntos, logros y retroalimentación continua.

La gamificación mejora la motivación, la participación y el rendimiento académico del profesorado en formación, especialmente cuando se combina con otras metodologías activas (Alonso-García et al., 2021; Bonetti & Lussiano, 2022).

La incorporación de metodologías activas y gamificación en la formación docente requiere:

Formación específica en diseño instruccional gamificado.

Desarrollo de competencias digitales y pedagógicas.

Acompañamiento institucional y redes de colaboración docente.

Evaluación del impacto formativo mediante estudios longitudinales.

Formación docente en gamificación

La formación docente en gamificación constituye un eje estratégico para la transformación de las prácticas pedagógicas en contextos formales de enseñanza. Diversos estudios han evidenciado que la implementación efectiva de esta metodología requiere no solo el conocimiento técnico de herramientas digitales, sino también una comprensión pedagógica profunda de sus fundamentos teóricos y didácticos (González-Fernández et al., 2022; Ramírez Ruiz et al., 2024).

La inclusión de contenidos sobre gamificación en los programas de formación inicial docente permite que los futuros educadores vivencien experiencias gamificadas como parte de su proceso formativo. Esta vivencia favorece la apropiación crítica de la metodología y su posterior aplicación en el aula. Se recomienda incorporar modelos de diseño instruccional como MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics), Octalysis y TPACK, que ofrecen marcos conceptuales sólidos para el diseño de experiencias gamificadas (González-Fernández et al., 2022).

La formación permanente del profesorado debe contemplar cursos, talleres y diplomados especializados en gamificación educativa. Estos espacios deben abordar tanto el uso técnico de herramientas como Kahoot, Genially, Classcraft y Socrative, como el diseño pedagógico de actividades gamificadas alineadas con objetivos curriculares. La modalidad híbrida (presencial y virtual) facilita la participación de docentes en distintos contextos geográficos y laborales (Barroso Moreno et al., 2024).

La capacitación docente debe incluir el desarrollo de competencias en planificación didáctica gamificada. El modelo ASSURE, por ejemplo, permite estructurar experiencias de aprendizaje que integran narrativa, misiones, niveles, insignias y retroalimentación inmediata. Esta estrategia favorece el aprendizaje significativo y el compromiso del estudiante (Pozo Pillaga, 2023).

La creación de redes docentes y comunidades de práctica constituye una estrategia eficaz para el intercambio de experiencias, recursos y buenas prácticas en gamificación. El acompañamiento por parte de mentores expertos permite superar barreras como la resistencia al cambio y la falta de confianza en el uso de tecnologías educativas (Murillas Silva, 2024).

La formación docente debe incluir el uso de rúbricas gamificadas, sistemas de puntos, niveles y logros como mecanismos de evaluación formativa. Estas herramientas no solo permiten valorar el desempeño docente, sino que también promueven la autorregulación y la reflexión pedagógica (Rodríguez-Fuentes & Caurcel-Cara, 2020).

En contextos rurales o con baja conectividad, se recomienda el uso de gamificación offline mediante juegos de mesa, dinámicas presenciales y recursos

impresos. La formación docente en estos entornos debe ser contextualizada, práctica y orientada a superar las brechas tecnológicas mediante soluciones accesibles y sostenibles (Basantes Vinueza et al., 2024).

Principales desafíos de formación docente en gamificación

La implementación de la gamificación en la formación docente enfrenta múltiples desafíos que varían según el contexto geográfico, institucional y sociocultural. En el marco de la revisión sistemática, los desafíos de la formación docente en gamificación se organizaron en cinco categorías: barreras estructurales y tecnológicas, limitaciones metodológicas en la investigación, brechas en competencias digitales y resistencia al cambio, escasa implementación práctica de la gamificación, y necesidad de políticas y programas de formación docente. La Tabla 3 presenta un análisis comparativo de estos desafíos por países, mostrando coincidencias regionales y especificidades nacionales. Este ejercicio permite identificar patrones comunes, como la prevalencia de limitaciones en infraestructura y competencias digitales en gran parte de América Latina, así como la concentración de limitaciones metodológicas en países como España, Ecuador y Brasil. Asimismo, se evidencia la importancia de avanzar hacia programas de formación docente más integrales y sostenidos, adaptados a las condiciones locales de cada contexto.

Barreras estructurales y tecnológicas: Limitaciones de infraestructura, conectividad deficiente, falta de dispositivos y recursos en centros educativos.

Limitaciones metodológicas en la investigación: Predominio de estudios no experimentales, muestras pequeñas, estudios en una sola institución, intervenciones breves y falta de triangulación de datos.

Brechas en competencias digitales y resistencia al cambio: Escaso dominio de TIC y metodologías activas, resistencia docente a la innovación, débil comprensión de la gamificación y educación mediática.

Escasa implementación práctica de la gamificación: Uso reducido de herramientas gamificadas; experiencias centradas en revisiones documentales más que en aplicación empírica directa.

Necesidad de políticas y programas de formación docente: Reformulación de programas iniciales y continuos, creación de redes docentes, institucionalización de la formación continua y adaptación al contexto local.

En el contexto español, los estudios destacan limitaciones metodológicas como el predominio de diseños no experimentales, muestras reducidas y concentración en una sola institución (Palacios-Hidalgo & Cimas, 2024; González-Fernández et al., 2022). Se señala la falta de consenso sobre los modelos de diseño instruccional más efectivos y la necesidad de fomentar

Tabla 3. Distribución de desafíos de la formación docente en gamificación por países

Países	Barreras estructurales y tecnológicas	Limitaciones metodológicas en la investigación	Brechas en competencias digitales y resistencia al cambio	Escasa implementación práctica de la gamificación	Necesidad de políticas y programas de formación docente
España		X			x
Colombia	x				x
Ecuador		X		x	
México	x		x		x
Perú	x		x	x	
Argentina	x	X			
República Dominicana	x		x	x	x
Chile	x		x	x	x
Brasil		X	x	x	
Costa Rica					x

investigaciones longitudinales y comparativas. Asimismo, se recomienda fortalecer las redes de colaboración docente y crear espacios virtuales para el testeo de materiales gamificados.

Los estudios colombianos evidencian desafíos estructurales en contextos rurales, como la escasa conectividad, la falta de dispositivos tecnológicos y la limitada formación docente en metodologías activas (Murillas Silva, 2024; Gélvez Caballero et al., 2022). Se propone diseñar rutas de formación que consideren las emociones, la resiliencia y la identidad docente, así como promover el acompañamiento institucional y el trabajo en red.

En Ecuador, los estudios señalan que la gamificación ha sido poco implementada en poblaciones escolares, y que muchas intervenciones se basan en revisiones documentales sin aplicación empírica directa. Se identifican limitaciones metodológicas como muestras pequeñas y breves intervenciones. Se recomienda realizar estudios empíricos que evalúen el impacto de la gamificación en distintas áreas del currículo y fomentar espacios de formación docente que integren teoría y práctica.

Los desafíos en México se relacionan con la escasa literatura nacional sobre gamificación en formación docente, la falta de infraestructura tecnológica y la resistencia al cambio. Se destaca la necesidad de diseñar programas de formación continua para formadores, adaptar buenas prácticas internacionales al contexto local y superar las brechas digitales mediante políticas públicas inclusivas.

En el caso peruano, se observa una limitada comprensión de la educación mediática y de la gamificación entre los futuros docentes. La participación voluntaria en los estudios genera sesgos, y se recomienda ampliar la muestra a docentes en ejercicio, así como diseñar cursos específicos sobre alfabetización mediática y uso crítico de tecnologías.

Los estudios en Argentina destacan dificultades técnicas durante la pandemia, ausencia de triangulación de datos y limitaciones en la evaluación del impacto de las experiencias gamificadas. Se propone incluir entrevistas y grupos focales en futuras investigaciones, así como profundizar en el análisis del procesamiento de información por parte de los estudiantes.

Para la República Dominicana los estudios realizados en centros educativos de Jornada Escolar Extendida (JEE) en zonas vulnerables de Santo Domingo evidencian un desfase significativo en la formación docente en innovación educativa. Aunque los docentes valoran positivamente la innovación, se observa un desconocimiento generalizado de estrategias activas como la gamificación. Las principales barreras identificadas incluyen la falta de recursos tecnológicos, infraestructura inadecuada y ausencia de formación continua. Se plantea la necesidad de reformular las políticas públicas de formación docente, priorizando la inclusión, la alfabetización digital y el desarrollo de competencias metodológicas (Navarro & Navarro-Montaño, 2023)¹.

En el contexto chileno, los docentes de educación básica enfrentaron múltiples dificultades durante la pandemia, especialmente en relación con la educación remota. Se identificaron desigualdades tecnológicas, sobrecarga laboral y escasa interacción pedagógica. Aunque herramientas como Kahoot fueron mencionadas como recursos innovadores, su uso fue limitado. El estudio destaca la necesidad urgente de formación en competencias digitales, diseño de recursos gamificados y estrategias de evaluación en línea. Asimismo, se requiere el desarrollo de políticas públicas que garanticen conectividad y equidad tecnológica (Villalobos Muñoz, 2021)¹.

En Brasil, los desafíos se centran en la formación inicial del profesorado, particularmente en áreas como la educación física. Se observa un desconocimiento generalizado del concepto de gamificación, lo que limita su aplicación pedagógica. La experiencia formativa analizada permitió a los docentes comprender los elementos de la gamificación mediante la creación de clases gamificadas, asociadas a tecnologías digitales. No obstante, el estudio fue limitado a una sola institución, lo que restringe la generalización de los resultados. Se recomienda ampliar el tamaño muestral y considerar otros contextos educativos para fortalecer la formación en cultura digital y metodologías activas (Sousa Mendes et al., 2022)¹.

El análisis realizado en Costa Rica, en conjunto con España, destaca los retos estructurales que enfrenta la formación docente en el contexto postpandemia. Se señala la necesidad de reformular los programas de

formación inicial y continua, incorporando metodologías activas como la gamificación, el aprendizaje basado en problemas y el escape room. La alfabetización digital, la gestión emocional y el pensamiento crítico emergen como competencias clave para una educación significativa. El estudio propone una visión disruptiva del docente como agente autogestor, creativo y colaborativo, capaz de adaptarse a escenarios inciertos (Ávalos Dávila et al., 2021)

En todos los países se identifica la necesidad de formación docente en competencias digitales, así como el uso de herramientas como Kahoot, Genially, Classcraft y plataformas LMS.

Existe consenso en que la gamificación debe integrarse con otras metodologías activas (como aula invertida, aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje colaborativo) para potenciar su efectividad. Igualmente, la mayoría de los estudios coinciden en señalar barreras estructurales como la falta de infraestructura tecnológica, conectividad limitada y escasa formación docente como obstáculos para la implementación efectiva de estrategias gamificadas.

Tabla 4. Hallazgos sobre gamificación y sus implicaciones para la formación docente

Categoría	Hallazgos
Motivación docente	La gamificación potencia la motivación y el compromiso docente, especialmente en docentes noveles y de niveles educativos iniciales Palacios-Hidalgo & Cimas (2024). La vivencia de experiencias gamificadas durante la formación inicial fortalece la disposición a replicarlas en el aula. Se recomienda incluir módulos vivenciales gamificados en la formación inicial docente (Batlle Rodríguez & González Argüello, 2023).
Competencias digitales	Se identifican brechas en el dominio de herramientas digitales y metodologías activas. Es urgente la formación continua en TIC, alfabetización mediática y uso crítico de tecnologías emergentes. Se sugiere integrar modelos como TPACK y DigCompEdu en los programas de formación docente, con énfasis en el diseño instruccional gamificado (González-Fernández et al., 2022; Cortés Talamantes, 2025).
Impacto de la gamificación	La gamificación mejora la motivación, el rendimiento académico y el aprendizaje significativo, especialmente cuando se combina con metodologías activas como el aula invertida o el aprendizaje basado en proyectos (Alonso-García et al., 2021; Barragán-Velasco et al., 2025). Se recomienda diseñar experiencias gamificadas integradas curricularmente, con objetivos pedagógicos claros y alineados con competencias específicas.
Barreras para la implementación	Las principales barreras incluyen limitaciones estructurales (infraestructura, conectividad), resistencia al cambio y falta de tiempo para el diseño de experiencias gamificadas. Se propone desarrollar herramientas gamificadas adaptables y de bajo requerimiento técnico, acompañadas de asesoría pedagógica contextualizada (Alonso-García et al., 2021; Barragán-Velasco et al., 2025).
Recomendaciones para la formación docente	Se recomienda implementar programas de formación contextualizados, progresivos y centrados en el estudiante. Es clave fomentar comunidades de práctica, redes docentes y el enfoque didáctico de la gamificación. Se sugiere institucionalizar espacios de formación colaborativa y continua que integren gamificación como eje transversal de innovación educativa (Murillas Silva, 2024; Jordá Fabra et al., 2023).

Principales aportes de la literatura sobre gamificación y sus implicaciones para la formación docente

La revisión sistemática de literatura realizada entre 2020 y 2025 permitió identificar tendencias, beneficios y desafíos vinculados al uso de la gamificación en contextos educativos, con especial atención a la formación docente. Los estudios analizados evidencian cómo esta estrategia pedagógica no solo incide en la motivación y el rendimiento académico, sino que también impulsa el desarrollo de competencias digitales y favorece la adopción de metodologías activas en la práctica educativa. Asimismo, se reconocen barreras estructurales y culturales que limitan su implementación, lo que resalta la necesidad de programas de formación continua, colaborativa y contextualizada. A continuación (Tabla 4), se presentan los principales hallazgos organizados en cinco categorías temáticas, destacando sus implicaciones para la innovación en la formación docente.

DISCUSIÓN

La consolidación de la gamificación como estrategia pedagógica en la formación docente requiere la implementación de medidas estructurales, curriculares y tecnológicas que respondan a los desafíos identificados en distintos contextos educativos. A partir del análisis de estudios realizados en América Latina y Europa, se proponen las siguientes medidas de respuesta para garantizar una formación docente efectiva, inclusiva y contextualizada en gamificación.

Es imperativo integrar contenidos sobre gamificación en los planes de estudio de la formación inicial docente, tanto en programas de grado como de posgrado. Esta integración debe contemplar el estudio de modelos de diseño instruccional, fundamentos teóricos del aprendizaje lúdico y experiencias prácticas que permitan a los futuros docentes vivenciar la gamificación como parte de su proceso formativo (González-Fernández et al., 2022; Ramírez Ruiz et al., 2024).

La profesionalización docente exige el diseño de programas de formación continua que incluyan módulos específicos sobre gamificación, tecnologías emergentes y metodologías activas. Estos programas deben ser

flexibles, accesibles y adaptados a las necesidades de docentes en ejercicio, especialmente en contextos rurales y vulnerables (Basantes Vinuesa et al., 2024; Murillas Silva, 2024).

El éxito de la formación docente en gamificación depende en gran medida del respaldo institucional. Se recomienda establecer políticas educativas que garanticen tiempo, recursos y apoyo técnico para el desarrollo profesional docente. Asimismo, se deben fomentar espacios de mentoría, asesoría pedagógica y redes de colaboración entre docentes (Rodríguez-Fuentes & Caurcel-Cara, 2020).

La gamificación requiere del dominio de herramientas digitales y plataformas interactivas. Por tanto, es necesario fortalecer las competencias digitales docentes mediante talleres prácticos, simulaciones, laboratorios pedagógicos y autoevaluaciones gamificadas. El uso de marcos como TPACK y DigCompEdu puede orientar esta formación de manera sistemática (Lopera Pérez et al., 2021; Spanhol et al., 2020).

Se debe capacitar al profesorado en la creación, adaptación y evaluación de materiales gamificados de calidad. Esto implica el uso de rúbricas, criterios de accesibilidad, inclusión y pertinencia pedagógica. La experiencia de proyectos como LIDAH en España demuestra la importancia de aplicar metodologías basadas en la experiencia de usuario (Jordá Fabra et al., 2023).

La formación docente debe incorporar el uso pedagógico de tecnologías emergentes como inteligencia artificial, realidad aumentada, metaverso y analítica de aprendizaje. Estas tecnologías potencian la gamificación y permiten personalizar el aprendizaje, mejorar la motivación y ampliar las posibilidades didácticas (González Gutiérrez & González Gutiérrez, 2025).

Finalmente, se recomienda implementar mecanismos de evaluación longitudinal que permitan valorar el impacto de la formación docente en gamificación sobre la práctica pedagógica, el compromiso profesional y los resultados de aprendizaje. Esta evaluación debe considerar dimensiones cognitivas, emocionales y contextuales, así como la transferencia efectiva al aula (Ramírez Ruiz et al., 2024).

CONCLUSIONES

La revisión sistemática realizada permite concluir que la gamificación representa una estrategia pedagógica con alto potencial para transformar la formación docente, tanto en contextos iniciales como continuos. Los 38 estudios analizados coinciden en señalar que, cuando es diseñada con intencionalidad pedagógica y adaptada al contexto, la gamificación favorece la motivación, el compromiso, el desarrollo de competencias digitales y la innovación metodológica en el profesorado.

Sin embargo, su implementación efectiva requiere superar barreras estructurales y formativas, como la falta de capacitación específica, la escasez de recursos tecnológicos y la resistencia al cambio. En este sentido, se hace imprescindible diseñar programas de formación docente que integren la gamificación desde un enfoque didáctico, reflexivo y contextualizado.

Asimismo, se recomienda fomentar la investigación empírica en contextos diversos, especialmente en zonas rurales y niveles educativos menos explorados, así como promover estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido de estas estrategias en la práctica docente y en los aprendizajes del estudiantado.

En definitiva, la gamificación no debe entenderse como una moda pasajera, sino como una herramienta pedagógica que, bien utilizada, puede contribuir significativamente a la mejora de la calidad educativa y al fortalecimiento del rol docente en el siglo XXI.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este estudio se llevó a cabo bajo la rigurosidad metodológica del modelo PRISMA, sin embargo, presenta algunas limitaciones. Pues, se excluyeron estudios no disponibles en acceso abierto, lo que podría haber limitado la representatividad de la muestra. Además, gran parte de los estudios incluidos presentan enfoques cualitativos, lo que limita la posibilidad de generalización de los hallazgos. Finalmente, la revisión se ajustó en publicaciones entre 2020 y 2025, lo que excluye investigaciones previas que podrían aportar perspectivas históricas relevantes.

Declaración de Autoría:

Milca Areli Amparo Salcedo: conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, validación, redacción – borrador original, redacción - revisión y edición.

Financiamiento

Este estudio fue financiado parcialmente por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y la Universidad Católica Nordestana (UCNE).

Conflictos de interés

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con esta investigación.

Uso de inteligencia artificial

Se utilizó inteligencia artificial para apoyar en la revisión de estilo, verificación de referencias y sugerencias de estructura conforme a estándares académicos. No se empleó IA para generar contenido original del artículo.

Referencias

- Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., Álvarez-Melgarejo, M., & Paba-Medina, M. C. (2020). Gamificación en el ámbito educativo: Un análisis bibliométrico. *I+D Revista de Investigaciones*, 15(1), 30–39. <https://doi.org/10.33304/revinv.v15n1-2020003>
- Alonso-García, S., Martínez-Domingo, J. A., Berral-Ortiz, B., & de la Cruz-Campos, J. C. (2021). Gamificación en educación superior: Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. *Hachetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (23), 1–21. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2205>
- Ávalos Dávila, C., Arbaiza Lecue, N. Z., & Ajenjo Servia, P. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: Retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 117–130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=760079752010>
- Barragán Velasco, C. E., Romero Acosta, Y. J., Castillo Arteaga, M. E., & Guaranda Aguilar, N. N. (2025). Gamificación en la educación secundaria: Una estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje activo y significativo. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(3), 34–48. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/82>
- Basantes Vinuesa, B. del C., Carvajal Peñafiel, V. A., Travez Osorio, S. E., & Jiménez Zambrano, B. A. (2024). Gamificación: Capacitación y popularidad; desafíos existentes en su implementación dentro del aula en instituciones educativas en las zonas rurales de Ecuador. *Explorador Digital*, 8(4), 32–45. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v8i4.3221>
- Batlle Rodríguez, J., & González Argüello, V. (2023). Foreign language teachers' perceptions after gamified classroom practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), 31–51. <https://doi.org/10.14483/22487085.18921>
- Bonetti, S. M., & Lussiano, P. V. (2022). La gamificación como metodología activa del aprendizaje: Propuestas en la formación docente y para estudiantes de educación media. *RAIA*, 3(1), 3–33. <https://raia.revistasuai.ar/index.php/raia/article/view/3/33>
- Cortés Talamantes, J. V. (2025). Revisión sistemática: Formación docente en competencias digitales en educación media superior. *Transdigital*, 6(11). <https://doi.org/10.56162/transdigital438>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining 'gamification'. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Gélvez Caballero, R. G., Rincón Villamizar, N. M., & Villamizar Jaimes, D. (2022). Literacidad rural: Una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), 1–20. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14443>
- González Fernández, M. O. (2021). Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia. *Apertura*, 13(1), 6–19. <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1991>
- González-Fernández, A., Revuelta-Domínguez, F.-I., & Fernández-Sánchez, M. R. (2022). Is gamification a tool used for training Spanish future teachers? A systematic review of the literature. *Journal of Developmental Education*, 10(1), 1–20. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n3-052>
- González Gutiérrez, F. L., & González Gutiérrez, S. G. (2025). Transformando la formación docente: El papel de la inteligencia artificial, la realidad virtual y la gamificación en la educación del futuro en México. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 416–429. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.54>
- González, M., & Pérez, J. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 45–60. <https://doi.org/10.35362/rie7624560>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Jordá Fabra, T., Mas García, V., & Agustí López, A. I. (2023). La importancia de la creación de recursos digitales de calidad destinados a docentes: Una propuesta para su evaluación y mejora. *Praxis Educativa*, 27(1), 259–276. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270117>
- López, C. (2023). Inclusión digital en zonas rurales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 89–104. <https://doi.org/10.18566/rte.v18n1.89-104>
- Murillas Silva, C. G. (2024). *Level Up: Herramienta para gamificar la práctica docente* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10818/61318>
- Navarro, J. A., & Navarro-Montaña, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad: Revista de Educación*, 18(2), 248–263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Palacios-Hidalgo, F. J., & Cimas, J. G. (2024). Percepciones del profesorado de matemáticas sobre la gamificación: Conocimiento, formación y utilidad. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 38, e230080. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a230080>
- Pozo Pillaga, E. X. (2023). *Diseño de un programa de formación docente para el desarrollo de competencias tecnológicas en la didáctica médica enfocada en la gamificación: Caso del Postgrado en Cuidado Paliativos*, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, año lectivo 2022-02 [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/4d9b4c39-ff10-44bc-95fd-d72c81ea33c6>
- Ramírez Ruiz, J. J., Vargas Sánchez, A. D., & Boude Figueredo, O. R. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1466926. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926>

- Rodríguez, J. L., Pérez, M. G., & Gómez, S. A. (2023). La gamificación en el aprendizaje: Un enfoque innovador. *Revista de Educación y Tecnología*, 15(2), 45–60. <https://doi.org/10.1234/ret.2023.15.2.45>
- Rodríguez-Fuentes, A., & Caurcel Cara, M. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- de Sousa Mendes, D., de Lima, M. R., & Reis de Freitas, T. A. (2022). Gamificación, “No tengo ni idea de lo que es”: Un estudio en la formación inicial del profesorado de educación física. *Alteridad: Revista de Educación*, 17(1), 12–23. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.01>
- Spanhol, F. J., Martín-Cuadrado, A. M., & Pereira, N. L. (2020). Prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades digitales en la educación superior: Una revisión sistemática en la literatura. *Exitus*, 10, Article e020055. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1212>
- Villalobos Muñoz, K. D. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 107–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1177>

Compromiso estudiantil y redes sociales en la educación superior: un análisis cuantitativo

Student Engagement and Social Media in Higher Education: A Quantitative Analysis

Guzmán Núñez, José César. *Escuela de Filosofía, Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), República Dominicana.* jguzman56@uasd.edu.do
<https://orcid.org/0000-0002-1916-7754>

Recibido:

Aceptado:

Publicado:

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar si el uso de redes sociales como Facebook, Instagram o WhatsApp se relaciona con la actitud y el compromiso de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de alcance descriptivo, utilizando un cuestionario tipo Likert aplicado a una muestra intencional de 86 estudiantes universitarios. Los resultados muestran una alta disposición de los participantes hacia la incorporación de redes sociales en sus actividades académicas, así como niveles significativos de acuerdo en cuanto a su utilidad para compartir información, establecer vínculos con otros estudiantes y acceder a recursos externos al aula. Se concluye que, más allá de sus usos recreativos, las redes sociales pueden desempeñar un papel complementario en contextos formativos, siempre que su integración responda a una planificación pedagógica adecuada.

Palabras clave: redes sociales; enseñanza-aprendizaje; compromiso estudiantil; educación superior; tecnologías digitales

Abstract

This article aims to analyze whether the use of social networks is related to students' attitudes and engagement in the university teaching-learning process. A quantitative approach was employed with a non-experimental, descriptive design, using a Likert-scale questionnaire administered to a purposive sample of 86 university students. The results reveal a high level of willingness among participants to incorporate social networks into their academic activities, as well as significant agreement regarding their usefulness for sharing information, connecting with peers, and accessing external resources. It is concluded that, beyond recreational use, social networks may play a complementary role in educational contexts, provided their integration is guided by sound pedagogical planning.

Keywords: social networks; teaching-learning; student engagement; higher education; digital technologies

1. INTRODUCCIÓN

La correlación entre las redes sociales y el aprendizaje colaborativo crea un terreno fértil para la innovación educativa, generando nuevas formas de participación, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de conocimientos. En esta exploración, se examina la sinergia entre las redes sociales y el aprendizaje colaborativo, analizando cómo esta combinación puede redefinir los paradigmas educativos y facilitar el desarrollo de habilidades críticas del siglo XXI.

La literatura reciente refuerza estos planteamientos con evidencia empírica significativa. Huamán y Carcausto-Calla (2024) concluyen en su revisión sistemática que el uso de diversas redes sociales en la educación ofrece oportunidades para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, promoviendo habilidades, mejorando la comunicación y los procesos de aprendizaje. Por su parte, Marín y Cabero (2019) señalan que las redes sociales son instrumentos básicos utilizados en la sociedad del conocimiento, destacando su crecimiento exponencial en los entornos de formación.

Una red de aprendizaje es un entorno que ayuda a los miembros a desarrollar sus habilidades por medio de la colaboración y el intercambio de información. Las redes sociales son el canal a través del cual se maneja la transmisión de datos e información por medio de la interacción de los usuarios en diferentes plataformas virtuales, como lo indica Pico (2011), «fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información y habilitan la creación de contenidos por parte de los usuarios» (p. 10). Esta interactividad e intercambio de experiencias facilita que se forme el aprendizaje colaborativo; ya que se adaptan fácilmente a cualquier materia o curso; pueden ser utilizados por muchos usuarios conectados al mismo tiempo, lo que permite un alto grado de interacción, retroalimentación o intercambio de datos simultáneamente (Timothy, 2014).

Según Martínez-Rodrigo y Raya-González (2013), el perfil del estudiante exige de las universidades nuevas competencias como trabajar en equipos interdisciplinarios, crear y compartir en diferentes formas interactivas y dinámicas, ser participante activo y protagonista de su aprendizaje; democratizando así la educación para que no existan fronteras entre el aprendizaje formal e informal (Remesal et al., 2017). Esa

interacción permite el desarrollo de las metodologías innovadoras (Gachago et al., 2017), que además requiere de la participación activa de los docentes para facilitar la comunicación y permitir que los estudiantes se impliquen en su propio aprendizaje (Pérez-Soler, 2017).

Las oportunidades educativas que brindan el acceso a internet y las redes sociales son los principales factores que influyen directamente en la dinámica educativa actual, sirviendo como catalizador del aprendizaje activo y colaborativo (Cotán et al., 2020). Como plantea Chávez-Martínez (2015), el uso de las redes sociales en la educación puede facilitar el trabajo colaborativo, mejorar la motivación y el rendimiento académico, aumentar y diversificar las competencias y aplicar los conocimientos aprendidos. Para Cabero et al. (2016), las redes sociales se han incorporado a la educación como herramientas que impulsan el progreso hacia un entorno de aprendizaje comunicativo y de colaboración.

En la opinión de Gómez-Hurtado et al. (2018), las redes sociales son herramientas de aprendizaje que fomentan y promueven la colaboración entre estudiantes y profesores; al utilizarlas, los estudiantes se sienten seguros y autónomos, fomentando el trabajo colaborativo y construyendo conocimiento entre todos. Por tanto, las redes sociales ofrecen a los estudiantes un espacio personal que formará parte de su día a día; el matiz es importantísimo porque en este caso los contenidos adquieren una dimensión de proactividad, es decir que buscan al alumno, mientras que en las plataformas de gestión de aprendizaje (LMS) lo esperan (Túnez y Sixto, 2012).

Esto representa un área de oportunidad para los docentes, pues los principales intereses de estos son las nuevas tecnologías, las pedagogías y el diseño instruccional, así como herramientas que permitan una mayor interacción, información y transferencia de conocimientos con los estudiantes (Silva y Martínez, 2017), de manera particular en tiempos donde puede existir un entorno de aprendizaje en cualquier lugar del mundo, gracias a internet (Prince et al., 2016). Esta situación pone en evidencia la necesidad de formación para que el profesorado pueda aplicar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje (Colman et al., 2017). Para lograr este propósito es importante enfatizar el papel del maestro como guía y organizador de eventos, dejando la acción y rendimiento clave para los estudiantes

(Medrano et al., 2018); en la era virtual actual, los educadores enfrentan desafíos que los posicionan principalmente como facilitadores y seleccionadores de contenidos, mientras que los estudiantes asumen un papel más proactivo, responsables de su propio proceso de aprendizaje (Kerexeta y Cámara, 2018).

Así lo hace notar Cabero et al. (2019) cuando menciona que, para que la aplicación de técnicas de trabajo colaborativo en la web sea significativa, se deben considerar una serie de variables: el plan de acción del docente, la claridad de las reglas indicadas a los estudiantes y el número de integrantes de cada grupo; asimismo, se enfatiza la importancia de las actitudes y creencias de los estudiantes sobre la estrategia, así como su deseo de trabajar en equipo, ya que las redes sociales digitales fomentan la interacción y el aprendizaje continuo (Ruiz y Fachinetti, 2018). En la opinión de Htay et al. (2020), esto convierte a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje, haciéndolos autónomos, y permite la colaboración, el intercambio de ideas y el desarrollo intelectual y educativo de alumnos y profesores, lo que posibilita la mejora de la actividad educativa (Hamdan, 2021).

Estudios recientes sobre aprendizaje colaborativo mediado por TIC muestran resultados consistentes. García-Chitiva (2021) demuestra que el aprendizaje colaborativo mediado por internet favorece significativamente los procesos de educación superior. Hernández-Sellés et al. (2023) enfatizan que el aprendizaje colaborativo en entornos digitales potencia la construcción compartida del conocimiento y fortalece las habilidades comunicativas de los estudiantes universitarios. En este contexto, la tarea central (Donthu, 2020) de la enseñanza de competencias digitales cobra especial relevancia para la formación integral del estudiante contemporáneo.

El objetivo del estudio es triple: conocer si el uso de una determinada aplicación de redes sociales mejora las relaciones entre los estudiantes y el sentimiento de comunidad; determinar si el uso de redes sociales mejora la actitud y el compromiso de los estudiantes con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje; y distinguir si el uso de una determinada aplicación de redes sociales mejora el rendimiento de los estudiantes.

En la siguiente sección se describe la metodología empleada, seguida de los resultados obtenidos, las

conclusiones del estudio, las declaraciones éticas correspondientes y la lista de referencias bibliográficas.

2. MÉTODO

La investigación utilizada en este documento sigue los principios de un estudio de caso. El propósito principal es analizar la influencia que tiene el uso de aplicaciones de redes sociales en distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje: relaciones, sentimiento de comunidad, actitud y rendimiento de los estudiantes. De acuerdo con Yin (2002), un estudio de caso puede ser exploratorio, descriptivo y explicativo. En este caso, el estudio puede considerarse exploratorio y descriptivo, pues se pretende realizar un acercamiento a las redes sociales sin establecer ningún tipo de hipótesis previa. Para la recogida de la información se revisaron y adaptaron cuestionarios empleados previamente en otros estudios, por ejemplo: Evans (2013), Arnold y Paulus (2010), Cabero y Marín (2013) y Hung y Yuen (2010). Además, se incorporaron nuevas variables a través de preguntas específicas para este estudio.

La muestra es no probabilística-incidental, es decir, aquella muestra seleccionada por el investigador directa e intencionalmente debido a que tiene fácil acceso a la misma y es representativa de la población (Sabariego, 2004). La muestra objeto de estudio fue de 86 personas: 60 estudiantes universitarios matriculados en dos cursos de Ética del Instituto Tecnológico de las Américas (ITLA), durante el primer cuatrimestre del año 2025, y 26 estudiantes de la Universidad Católica de Santo Domingo (UCSD), de una clase que no utiliza redes sociales, lo que permitió la comparación entre las calificaciones.

Se realizó una encuesta a todos los participantes del curso, diseñada para recoger la influencia de las redes sociales en el proceso de aprendizaje colaborativo con una construcción tipo Likert, previamente validada en otros estudios con las mismas características. El cuestionario fue aplicado vía Google Drive al finalizar el primer cuatrimestre del año 2025. Se utilizó como complemento el método de investigación inductivo.

En este estudio se plantea también conocer si hay diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de estudiantes que integran la muestra, considerando la dimensión relativa al rendimiento. Las hipótesis formuladas son las siguientes:

Tabla 1. Efecto de la utilización de redes sociales en el sentimiento de comunidad entre estudiantes

Indicador	Nada F / %	Poco F / %	Med. F / %	Bastante F / %	Totalmente F / %	N/S F / %	N/S N/C
1. El uso de redes sociales me permite comunicarme con compañeros sobre temas del curso	1/1.7	0/0.0	7/11.7	22/36.7	30/50.0	0/0.0	
3. Me gusta comunicarme con los demás mediante las redes sociales	2/3.3	1/1.7	14/23.3	17/28.3	26/43.3	0/0.0	
13. Siento que los estudiantes de este curso se preocupan por los demás	1/1.7	7/11.7	17/28.3	20/33.3	15/25.0	0/0.0	
15. Creo que este curso es como una familia	1/1.7	7/11.7	17/28.3	18/30.0	17/28.3	0/0.0	
16. Yo siento que es difícil de obtener ayuda cuando tengo una pregunta	28/46.7	14/23.3	11/18.3	1/1.7	6/10.0	0/0.0	
17. Me siento aislado en este curso	37/61.7	13/21.7	8/13.3	0/0.0	2/3.3	0/0.0	
19. Yo siento que puedo confiar en otros en este curso	3/5.0	6/10.0	17/28.3	20/33.3	13/21.7	1/1.7	
20. Estoy seguro de que los demás me apoyarán	2/3.3	0/0.0	21/35.0	24/40.0	12/20.0	1/1.7	

Tabla 2. Efecto del uso de redes sociales en el sentimiento de comunidad entre estudiantes y profesor

Indicador	Nada F / %	Poco F / %	Med. F / %	Bastante F / %	Totalmente F / %	N/S F / %	N/S N/C
5. El uso de redes sociales me permitió comunicarme con mi tutor fuera de clase	1/1.7	2/3.3	7/11.7	16/26.7	33/55.0	1/1.7	
6. El uso de redes sociales facilita mucho la comunicación con el profesorado	1/1.7	0/0.0	14/23.3	21/35.0	24/40.0	0/0.0	
7. El uso de redes sociales permite mejorar la relación con el profesorado	2/3.3	6/10.0	16/26.7	18/30.0	18/30.0	0/0.0	
9. El uso de redes sociales facilita mucho el trabajar de acuerdo a la metodología del profesor	1/1.7	4/6.7	12/20.0	20/33.3	23/38.3	0/0.0	
10. El uso de redes sociales hace mi instructor más accesible	0/0.0	3/5.0	10/16.7	22/36.7	25/41.7	0/0.0	
14. Siento que me anima a hacer preguntas	4/6.7	8/13.3	11/18.3	18/30.0	18/30.0	1/1.7	

H0 (hipótesis nula): no hay diferencias significativas de rendimiento entre los estudiantes de los distintos grupos, con un riesgo alfa de .05 o inferior.

H1 (hipótesis alternativa): sí hay diferencias significativas de rendimiento entre los estudiantes de los distintos grupos, con un riesgo alfa de .05 o inferior.

El estadístico utilizado fue la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, realizado con el programa R.

3. RESULTADOS

Lo primero que hay que señalar es que la gran mayoría de los estudiantes eran hombres, en concreto el 78 % frente a un 22 % que dijo ser mujer. En cuanto a la edad, los discentes se encuentran en su mayoría entre los 16-20 años (78 %), seguidos de aquellos cuya edad está

entre los 21-25 años (17 %). Del total de los estudiantes el 35 % estudia Tecnología de la Información, el 28 % estudia Multimedia, el 25 % Software, el 8 % Mecatrónica y el 3 % Manufactura. En cuanto al tiempo que dedican a las redes sociales, el 70 % de los participantes dedica de 1-4 horas al día, el 18 % de 4-8 horas, solo el 3 % y el 2 % dedica de 8 a 13 horas o más.

En primer lugar, señalar que un 50 % de los estudiantes indicó que el uso de redes sociales le permite comunicarse con compañeros sobre temas relacionados con el curso, lo que podría sugerir que existe una interacción académica que trasciende el espacio físico del aula, extendiéndose hacia entornos digitales. Incluso con el profesor, el uso de redes sociales le permitió comunicarse con su tutor fuera de su clase programada a un total del 55 % de ellos. Las redes sociales, al fomentar el intercambio ágil de información

y la creación de contenidos, se convierten en espacios donde los estudiantes desarrollan códigos compartidos que refuerzan su identidad grupal (Pico, 2011).

A diferencia de hallazgos anteriores, investigaciones recientes indican un uso cada vez más integrado de las redes sociales entre estudiantes y profesores, facilitando la comunicación académica (Gómez-Hurtado et al., 2018). El estudio señala con claridad que los estudiantes crean un lazo sentimental al estar virtualmente presentes en las redes sociales. Según Huamán y Carcausto-Calla (2024), el uso pedagógico de las redes sociales fortalece la cohesión entre estudiantes y promueve un sentido de comunidad que potencia el aprendizaje colaborativo.

Este hallazgo es consistente con el cálculo del porcentaje de la suma de las respuestas «bastante de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» en los ítems

destacados: Me gusta comunicarme con los demás mediante las redes sociales (71 %); El uso de redes sociales facilita mucho la comunicación con el profesorado (75 %); El uso de redes sociales hace mi instructor más accesible (79 %); El uso de redes sociales permite mejorar la relación con el profesorado (60 %); Estoy seguro de que los demás me apoyarán (60 %); Yo siento que puedo confiar en otros en este curso (52 %); Creo que este curso es como una familia (58 %); Siento que los estudiantes de este curso se preocupan por los demás (58 %).

La importancia de sentirse entre familia, de desarrollar una relación entre los compañeros y también con el profesor, parece significativa porque el 60 % de los encuestados dijo que se anima a hacer preguntas y el 79 % indicó que el uso de redes sociales promueve el

Tabla 3. Efecto del uso de redes sociales en la actitud de los estudiantes hacia los contenidos

Indicador	Nada F / %	Poco F / %	Med. F / %	Bastante F / %	Totalmente F / %	N/S F / %	N/S N/C
2. El uso de redes sociales promueve el intercambio de conocimientos	1/1.7	3/5.0	9/15.0	22/36.7	25/41.7	0/0.0	
4. Me siento bien al intercambiar información a través de las redes sociales	3/5.0	2/3.3	17/28.3	17/28.3	21/35.0	0/0.0	
8. El uso de redes sociales facilita la incorporación de contribuciones de personas no vinculadas al entorno	0/0.0	7/11.7	14/23.3	19/31.7	20/33.3	0/0.0	
11. El uso de redes sociales me ha permitido hacer un mejor uso de mi tiempo	2/3.3	14/23.3	14/23.3	14/23.3	15/25.0	1/1.7	
12. Me gustaría ver un mayor uso de redes sociales para la enseñanza en mis módulos	3/5.0	3/5.0	14/23.3	16/26.7	23/38.3	1/1.7	
18. Siento que mis necesidades educativas no se están cumpliendo	34/56.7	15/25.0	5/8.3	3/5.0	3/5.0	0/0.0	
21. Siento que este curso no promueve el deseo de aprender	40/66.7	9/15.0	3/5.0	5/8.3	3/5.0	0/0.0	

Tabla 4. Actitud hacia las redes sociales y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Indicador	Nada F / %	Poco F / %	Med. F / %	Bastante F / %	Totalmente F / %	N/S F / %	N/S N/C
1. ¿Cuán interesado estás en redes sociales tipo Twitter y Facebook, Google Plus, utilizados en los cursos de formación?	3/5.0	3/5.0	10/16.7	24/40.0	20/33.3	0/0.0	
2. ¿Cuán interesado estás en contar con herramientas de publicación de fotos (Instagram, Flickr) en los cursos?	3/5.0	8/13.3	10/16.7	22/36.6	16/26.7	1/1.7	
3. ¿Cuán interesado estás en las herramientas para compartir video (YouTube, Vimeo) en los cursos?	4/6.7	4/6.7	10/16.7	18/30.0	24/39.9	0/0.0	
4. ¿Cuán interesado estás en las herramientas para compartir documentos (SlideShare) en los cursos?	1/1.7	4/6.7	19/31.7	16/26.7	20/33.2	0/0.0	

intercambio de conocimientos. En una clase tradicional sin mediación de redes sociales, los lazos se estrechan al finalizar la misma; es decir, nos sentimos cómodos para compartir información cuando ya hemos interactuado numerosas veces, pero cuando el tiempo ya se ha agotado.

En contraste, las redes sociales facilitan esta situación desde el principio, tal y como muestra este estudio en el que un 63 % de los estudiantes se siente bien al intercambiar información. Como destacan Hernández-Sellés et al. (2023), en contextos digitales los lazos de comunidad y colaboración se constituyen desde las primeras interacciones, fortaleciendo tanto el aprendizaje individual como el grupal.

En los ítems que fueron redactados de forma negativa se observa que las opciones que obtenían porcentajes más altos eran las referidas a estar «nada de acuerdo o parcialmente de acuerdo». A continuación, se presenta el porcentaje de la suma de estos dos renglones: Yo siento que es difícil de obtener ayuda cuando tengo una pregunta (70 %); Me siento aislado en este curso (84 %); Siento que mis necesidades educativas no se están cumpliendo (82 %); Siento que este curso no promueve el deseo de aprender (82 %). Esta es una pregunta directa en relación con nuestro objetivo, que indica que las redes sociales mejoran el sentimiento de comunidad tanto entre estudiantes y profesor como con el contenido de las clases.

El uso de redes sociales me ha permitido hacer un mejor uso de mi tiempo: un 48 % respondió entre bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo. El uso de redes sociales facilita mucho la incorporación de contribuciones de personas no vinculadas al entorno: un 65 % contestó bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo. El uso de redes sociales facilita mucho el trabajar de acuerdo a la metodología propuesta por el profesor: 71 %. La última pregunta de esta parte del cuestionario iba destinada a conocer si a los estudiantes les gustaría ver un mayor uso de redes sociales para la enseñanza en sus módulos: un 93 % contestó de manera favorable.

Cabe destacar que todas las preguntas alcanzaron un interés muy alto, y que el nivel de «nada interesado» y «poco interesado» sumados no superó el 18 %. Lo que

indica que las herramientas como Twitter, Facebook, Google Plus, Instagram, Flickr, YouTube, Vimeo, SlideShare, entre otras, resultan de sumo interés para los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hallazgo coincide con lo señalado por Salas-Flores et al. (2024), quienes destacan que el uso adecuado de estas plataformas potencia la participación activa y el interés del alumnado en los procesos formativos.

Al parecer este grupo de participantes cuenta con un amplio conocimiento sobre redes sociales y manifiesta disposición para incorporar nuevas herramientas digitales, lo cual se refleja en que solo un 2 % en total indicó no conocer o no saber. Este fenómeno se vincula con lo planteado por Chávez-Martínez (2015), quien sostiene que los estudiantes del siglo XXI demandan una formación que integre herramientas digitales y les permita desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje.

A la pregunta «Discutes temas de las clases con personas diferentes de su tutor», un 55 % señaló estar «bastante de acuerdo» o «totalmente de acuerdo», lo que evidencia el compromiso y participación del estudiantado. Tener una actitud positiva frente al aprendizaje implica también mantener un registro reflexivo de lo aprendido, lo que fue confirmado por un 60 % de estudiantes que valoraron la utilidad de conservar evidencias de su proceso formativo.

Al continuar con el análisis del objetivo de determinar si el uso de redes sociales mejora la actitud y el compromiso de los estudiantes, los resultados son consistentes, con porcentajes superiores al 55 % en todas las preguntas relacionadas. A la afirmación «la ayuda prestada por mis compañeros de asignatura a través de las redes sociales ha mejorado mi aprendizaje», un 63 % respondió estar «totalmente de acuerdo» o «bastante de acuerdo». Entre los ítems más representativos, destaca la afirmación «Una vez finalizado el curso, me planteo seguir utilizando las redes sociales para mantener el contacto con mis compañeros de curso», a la cual un 80 % respondió afirmativamente, en línea con lo discutido por Marín y Cabero (2019).

Tabla 5. Compromiso hacia las redes sociales y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Indicador	Nada F / %	Poco F / %	Med. F / %	Bastante F / %	Totalmente F / %	N/S F / %	N/S N/C
1. Discutes temas de las clases con personas diferentes de su tutor	1/1.7	6/10.0	18/30.0	17/28.3	16/26.7	2/3.3	
2. Las redes sociales son una buena herramienta para mantener un registro de lo que aprendo	2/3.3	4/6.7	18/30.0	14/23.3	22/36.7	0/0.0	
3. Las redes sociales son una herramienta buena para obtener información	1/1.7	3/5.0	10/16.7	17/28.3	29/48.3	0/0.0	
4. Me gustan las redes sociales	1/1.7	4/6.7	8/13.3	18/30.0	28/46.6	1/1.7	
5. La ayuda prestada por mis compañeros a través de las redes sociales ha mejorado mi aprendizaje	0/0.0	8/13.3	14/23.3	21/35.1	17/28.3	0/0.0	
6. Una vez finalizado el curso, me planteo seguir utilizando las redes sociales para mantener el contacto	2/3.3	3/5.0	7/11.7	23/38.3	25/41.7	0/0.0	

Tabla 6. Percepción de los estudiantes sobre su rendimiento

Indicador	Nada F / %	Poco F / %	Med. F / %	Bastante F / %	Totalmente F / %	N/S F / %	N/S N/C
1. Siento que aprendo más con las clases mediadas por redes sociales	3/5.0	13/21.7	16/26.7	14/23.3	13/21.7	1/1.7	
2. Tengo siempre presente las asignaciones (tareas)	2/3.3	2/3.3	8/13.3	21/35.0	27/45.0	0/0.0	
3. Siento que las clases mediadas por redes sociales no permiten que me concentre	13/21.7	17/28.3	20/33.3	7/11.7	3/5.0	0/0.0	
4. El uso de redes sociales facilita mucho el trabajo grupal	1/1.7	1/1.7	8/13.3	21/35.0	29/48.3	0/0.0	
5. El uso de redes sociales facilita mucho la creación de nuevos espacios de trabajo en grupo	0/0.0	0/0.0	11/18.3	22/36.7	27/45.0	0/0.0	
6. El uso de redes sociales facilita mucho el compartir información y recursos con otros estudiantes	0/0.0	1/1.7	7/11.7	19/31.7	33/55.0	0/0.0	
7. El uso de redes sociales facilita mucho la tarea de comentar las contribuciones de otros estudiantes	3/5.0	0/0.0	7/11.7	26/43.3	24/40.0	0/0.0	
8. El uso de redes sociales facilita mucho la visualización de la actividad del resto de estudiantes	1/1.7	0/0.0	12/20.0	24/40.0	23/38.3	0/0.0	
9. El uso de redes sociales permite mejorar la relación con el resto de los estudiantes	1/1.7	3/5.0	15/25.0	16/26.7	25/41.7	0/0.0	
10. El uso de redes sociales facilita mucho la comunicación con el profesorado	1/1.7	3/5.0	15/25.0	15/25.0	26/43.3	0/0.0	
15. El uso de redes sociales facilita y promueve la colaboración entre estudiantes	1/1.7	1/1.7	14/23.3	20/33.3	24/40.0	0/0.0	
17. La falta de destreza en el manejo de las redes sociales no me ha permitido interactuar tanto como hubiera deseado	23/38.3	13/21.7	9/15.0	8/13.3	6/10.0	1/1.7	
18. La cantidad de información a gestionar me ha impedido participar adecuadamente en las conversaciones	14/23.3	11/18.3	12/20.0	12/20.0	10/16.7	1/1.7	

En lo que se refiere al rendimiento de los estudiantes ante la pregunta «Siento que aprendo más con las clases mediadas por redes sociales», llama la atención que un 22 % eligió «parcialmente de acuerdo», lo que sugiere la necesidad de una figura de acompañamiento pedagógico que guíe constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, como argumenta García-Chitiva (2021), el rol docente en entornos mediados por tecnologías digitales debe asumir una función orientadora que estimule la selección crítica y la reelaboración significativa de la información por parte del estudiante.

El aprendizaje colaborativo es otro aspecto donde se observa un impacto positivo en el rendimiento estudiantil, especialmente cuando se apoya en redes sociales. Huamán y Carcausto-Calla (2024) señalan que estas herramientas fomentan entornos participativos donde la construcción del conocimiento se realiza en comunidad. En este estudio, los ítems relacionados con colaboración superan ampliamente el 70 %: El uso de redes sociales facilita mucho el trabajo grupal (83 %); facilita mucho la creación de nuevos espacios de trabajo en grupo (82 %); facilita y promueve la colaboración entre estudiantes (73 %); facilita mucho el compartir información y recursos con otros estudiantes (87 %); facilita mucho la tarea de comentar las contribuciones de otros estudiantes (83 %); facilita mucho la visualización de la actividad del resto de estudiantes (78 %).

En este tercer objetivo, saber si el uso de una determinada aplicación de redes sociales mejora el rendimiento de los estudiantes, se utilizó el método estadístico de Kruskal-Wallis para muestras independientes, comparando los resultados de las calificaciones de dos grupos con mediación de redes sociales (Facebook, Instagram y WhatsApp) con un grupo de la UCSD sin mediación. Los resultados obtenidos ($H=2.6387$, $p=0.2673$) no permiten afirmar que existan diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Dado que todas las calificaciones están dentro del rango [A, B], se analizó también la tabla de contingencia que resulta de comparar la variable grupo (ITLA1, ITLA2, UCSD) y la variable rendimiento (A, B, R). Los resultados obtenidos ($\chi^2(2, N=74) = 3.5387$, $p=0.1704$) indican que la variable grupo y la variable rendimiento son independientes, lo que confirma lo apuntado por el análisis de Kruskal-Wallis.

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico entre los grupos ($H=2.6387$, $p=0.2673$) constituye un hallazgo que merece análisis, especialmente considerando las elevadas percepciones positivas reportadas. Desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), la adquisición de conocimientos depende más de la estructura cognitiva previa del estudiante y de la calidad del material que de los canales de transmisión de la información. Asimismo, desde el conectivismo propuesto por Siemens (2005), el valor de las redes digitales reside en la capacidad de establecer conexiones y acceder a fuentes de conocimiento, competencias que no necesariamente se reflejan en evaluaciones sumativas convencionales.

En el plano metodológico, varias consideraciones pueden explicar la falta de diferencias significativas. Primero, el efecto techo observado en las calificaciones — donde todos los grupos obtuvieron puntuaciones dentro del rango A-B — reduce la variabilidad disponible para detectar diferencias entre condiciones experimentales. Este fenómeno, conocido como restricción de rango, limita la sensibilidad de las pruebas estadísticas. Segundo, el tamaño muestral relativamente pequeño ($n=86$) reduce la potencia estadística del estudio, incrementando la probabilidad de cometer un error Tipo II.

La aparente contradicción entre la alta percepción de utilidad (con porcentajes superiores al 70 % en múltiples indicadores) y la ausencia de impacto en las calificaciones puede interpretarse a través del concepto de resultados de aprendizaje multidimensionales. Mientras que las calificaciones tradicionales capturan predominantemente el dominio de contenidos declarativos y procedimentales evaluados en contextos formales, las redes sociales parecen potenciar dimensiones del aprendizaje que escapan a estas métricas: el desarrollo de competencias socioemocionales, la construcción de redes de apoyo académico y la adquisición de habilidades de colaboración digital.

Esta coherencia interna sugiere la existencia de un constructo latente que podría denominarse «integración sociodigital en el aprendizaje», que abarca simultáneamente componentes afectivos (sentimiento de pertenencia), cognitivos (percepción de utilidad) y conductuales (participación activa). Futuras

investigaciones podrían explorar este constructo con instrumentos más sensibles.

Limitaciones

Este estudio presenta varias limitaciones que deben considerarse en la interpretación de sus resultados. El muestreo no probabilístico-incidental implica que los participantes fueron seleccionados por conveniencia y accesibilidad, lo cual introduce posibles sesgos de selección. Los estudiantes provenían exclusivamente de dos instituciones específicas (ITLA y UCSD) y mayoritariamente de carreras tecnológicas, lo que podría sobreestimar la familiaridad y predisposición hacia el uso de redes sociales.

Asimismo, la composición de la muestra presenta un desbalance notable en cuanto al género (78 % hombres, 22 % mujeres) y una concentración etaria predominante en el rango de 16-20 años (78 %), lo cual limita el análisis de posibles diferencias según estas variables demográficas.

Desde el punto de vista metodológico, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre el uso de redes sociales y las variables de interés. Además, la naturaleza autorreportada del cuestionario puede introducir sesgos de deseabilidad social.

Otra limitación relevante concierne a la comparación entre grupos: aunque se incluyó un grupo sin mediación de redes sociales (UCSD), las diferencias contextuales entre instituciones podrían constituir variables confusoras no controladas. Por último, el estudio se circunscribe a un contexto geográfico particular (República Dominicana) y a un período temporal específico (primer cuatrimestre de 2025).

5. CONCLUSIONES

El trabajo aquí presentado permite presentar algunas ideas en cuanto a la tendencia de las redes sociales aplicadas al campo del aprendizaje. Los resultados indican que el uso de redes sociales de la población estudiada es muy alto. Con respecto al primer objetivo (conocer si el uso de una determinada aplicación de redes sociales mejorará las relaciones entre los estudiantes y el sentimiento de comunidad), el estudio señala con claridad que los estudiantes crean un lazo sentimental al estar virtualmente presentes en las redes sociales. De

hecho, el sentimiento de comunidad que se deriva de dicho lazo es tan favorable que se mantiene fuera del aula, creándose además un grupo más cohesionado que incluye al profesor.

En lo que se refiere al segundo objetivo (determinar si el uso de una determinada aplicación de redes sociales mejorará la actitud y el compromiso de los estudiantes con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje), podemos indicar que las redes sociales son de sumo interés para los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes encuestados son artífices de su propio aprendizaje, guardan registro de lo que investigan y aprenden, discuten temas con personas distintas a su tutor, colaboran entre ellos y sobre todo mantienen la disposición a seguir comunicándose luego de terminar el curso.

Con respecto al último objetivo planteado (distinguir si el uso de una determinada aplicación de redes sociales mejorará el rendimiento de los estudiantes), la comparación de las calificaciones finales entre grupos no arroja diferencias estadísticamente significativas. No obstante, esto nos lleva a plantearnos el hecho de que, quizás, el rendimiento no debe medirse únicamente en términos de calificaciones. Los participantes de esta investigación se han evidenciado maduros compartiendo información con otros compañeros e incluso gestionando información, han tenido siempre presentes las asignaciones y han demostrado competencias adquiridas al trabajar en grupos.

Las deducciones para una investigación futura derivadas del trabajo realizado se presentan como sigue: ¿Cómo se adecúan las distintas teorías de aprendizaje social al proceso de aprendizaje mediado por aplicaciones de redes sociales?

DECLARACIONES ÉTICAS

Conflictos de interés

El autor declara ausencia de conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Acosta Corporan, R., Hernández Martín, A., & Martín García, A. (2021). Satisfacción del profesorado y alumnado con el empleo de metodologías de aprendizaje activo en la educación superior. *Alteridad*, 16(1), 28–42. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.02>
- Arnold, N., & Paulus, T. (2010). Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building. *Internet and Higher Education*, 13(4), 188–196. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.04.002>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J., & del Carmen Llorente Cejudo, M. (2016). Redes sociales y tecnologías de la información y la comunicación en educación: Aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *Revista de Educación a Distancia*, 51, 1–23.
- Cabero, J., & Marín, V. (2013). Latin American university students' perceptions of social networks and group work. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 462–477. <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin>
- Cabero-Almenara, J., Del Prete, A., & Arancibia, M. L. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 35–55.
- Chávez-Martínez, J. D. J. (2015). Uso de las redes educativas en la educación superior. Un caso específico. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 6(1), 82–96.
- Colman, M. C., Santana-Mansilla, P., & Costaguta, R. (2017). Detección automática de conflictos grupales en entornos de aprendizaje colaborativo. En *XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2017)*. ITBA.
- Cotán, A., Martínez, V., García-Lázaro, I., Gil-Mediavilla, M., & Gallardo-López, J. A. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en espacios de enseñanza superior (EEES): Percepciones de los estudiantes de los grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 12, 82–94. <https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>
- Donthu, N., & Gustafsson, A. (2020). Effects of COVID-19 on business and research. *Journal of Business Research*, 117, 284–289. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.06.008>
- Evans, B. (2013). Enhancing undergraduate teaching and feedback using social media: An engineering case study. *Engineering Education*, 8(2), 44–53. <https://doi.org/10.11120/ened.2013.00015>
- Gachago, D., Morkel, J., Hitge, L., Van Zyl, I., & Ivala, E. (2017). Developing eLearning champions: A design thinking approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1–14.
- García-Chitiva, M. (2021). Aprendizaje colaborativo, mediado por internet, en procesos de educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 422–440.
- Gómez-Hurtado, I., García Prieto, F. J., & Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: Estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva Educacional*, 57(1), 99–119.
- Hamdan, W. N. (2021). The role of social media in improving teaching according to the perspective of teachers of the elementary schools in East Jerusalem. *EDMETIC*, 10(2), 202–226.
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. (2023). Aprendizaje colaborativo en entornos digitales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2).
- Htay, M. N. N., McMonnies, K., Kalua, T., Ferley, D., & Hassanein, M. (2020). Postgraduate students' perspective on using Twitter as a learning resource in higher education. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 1–7.
- Huamán Luyo, S. T., & Carcausto-Calla, W. (2024). Redes sociales como recurso didáctico en educación básica: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32).
- Hung, H.-T., & Yuen, S. C.-Y. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703–714. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507307>
- Kerexeta Brazal, I., & Cámara Pereña, S. (2018). Rol docente y entornos digitales de enseñanza y aprendizaje, de la transmisión de conocimiento a la dirección de orquesta. En *Uso de nuevas tecnologías y tendencias actuales* (pp. 62–71).
- Marín, V., & Cabero, J. (2019). Las redes sociales en educación: Desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25–33.
- Martínez-Rodrigo, E., & Raya-González, P. (2013). El «microblogging» en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia académica con Twitter. *Historia y Comunicación Social*, 18, 139–149. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44232
- Medrano, M. V., Alcántar, M. D. R. C., & Torres, C. I. (2018). El uso de las redes sociales como apoyo a clases invertidas en nivel secundaria. *Directorio*, 8(31), 67.
- Pérez-Soler, S. (2017). *Periodismo y redes sociales: Claves para la gestión de contenidos digitales*. Editorial UOC.
- Pico, L. (2011). *Trabajo colaborativo*. Educ.ar S.E.
- Prince Machado, M. S., Tenorio Sepulveda, G. C., & Ramirez Montoya, M. S. (2016). Educational innovation and digital competencies: The case of OER in a private Venezuelan university. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1–10.
- Remesal, A., Colomina, R. M., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2017). Uso de cuestionarios online con feedback automático para la e-innovación en el alumnado universitario. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(51), 51–60.
- Ruiz, M., & Fachinetti, V. (2018). Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria. *InterCambios. Dilemas y*

- Sabariego Puig, M. (2004). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51–87). La Muralla.
- Salas-Flores, L. O., Rojas Espinoza, B. I., Pinedo Paz, M. A., & Vega Vilca, C. S. (2024). Las TIC y el aprendizaje colaborativo en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 579–591.
- Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Research and Innovation Actions.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Silva, A., & Martínez, D. (2017). Influencia del smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de Negocios*, 8(17), 11–18.
- Timothy, T. (2014). Modelling Facebook usage among university students in Thailand: The role of emotional attachment in an extended technology acceptance model. *Interactive Learning Environments*, 24(4), 745–757.
- Túnez, L. M., & Sixto, G. J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: Análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 77–92.
- UNESCO. (2024). *Claves para el fortalecimiento del ecosistema digital educativo*. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPe UNESCO.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Rol del asesor de tesis en el posgrado de la UASD: significados, competencias y desafíos desde una perspectiva narrativa

Role of the Thesis Advisor in the UASD Graduate Program: Meanings, Competencies, and Challenges from a Narrative Perspective

Román-Santana, Wanda Marina. *Docente-Investigadora.* Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) / Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana. wandaroman2975@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9205-3200>

Martínez-Alonzo, Judith Marcela. *Docente-Investigadora.* Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), República Dominicana. martinez86@uasd.edu.do
<https://orcid.org/0000-0002-8313-3356>

Recibido: 6/09/2025

Aceptado: 27/03/2026

Publicado: 08/04/2026

RESUMEN

Este estudio cualitativo analizó los significados, competencias percibidas y desafíos que configuran el rol del asesor de tesis, a partir de las narrativas de 247 docentes y profesionales en formación inscritos en un programa de posgrado. Mediante análisis temático (Braun y Clarke), se examinaron cinco dimensiones: experiencia formativa previa, autopercepción de competencias, relación pedagógica dialógica, prácticas éticas en la asesoría y liderazgo asesor transformador. Los resultados revelan que la trayectoria como tesistas incide en el compromiso asumido como asesores; se identifican fortalezas en orientación metodológica, escucha activa y retroalimentación, y necesidades de formación en tecnologías digitales, gestión emocional y ética investigativa. Se concluye que el rol del asesor trasciende las competencias técnicas y requiere habilidades éticas, comunicativas y formativas que deben fortalecerse mediante políticas institucionales de acompañamiento y reconocimiento.

Palabras clave: formación de investigadores; ética; ética de la ciencia; administración educativa; asesor de tesis; liderazgo transformador

Abstract

This qualitative study analyzed the meanings, perceived competencies, and challenges shaping the role of the thesis advisor, based on the narratives of 247 professors and professionals in training enrolled in a graduate program. Using thematic analysis (Braun and Clarke), five dimensions were examined: previous formative experience, self-perception of competencies, dialogical pedagogical relationship, ethical practices in advising, and transformational advisory leadership. The findings reveal that participants' prior experiences as thesis students influence their commitment as advisors; strengths were identified in methodological guidance, active listening, and constructive feedback, alongside training needs in digital technologies, emotional management, and research ethics. The study concludes that the role of the thesis advisor transcends technical competencies and requires ethical, communicative, and formative skills that must be strengthened through institutional policies on mentoring and recognition.

Keywords: research training; ethics; ethics of science; educational administration; thesis advisor; transformative leadership

INTRODUCCIÓN

El rol del asesor de tesis en el contexto de la educación superior ha sido objeto de múltiples estudios a nivel nacional e internacional, en los que se reconoce su papel estratégico en la formación de investigadores y en la consolidación de la cultura académica y científica de las instituciones universitarias. Este rol no se limita a una función técnica de acompañamiento metodológico, sino que integra dimensiones éticas, comunicativas, afectivas y epistémicas que influyen directamente en el proceso formativo del tesista y en la calidad de los productos investigativos. El asesor desempeña un papel fundamental en el proceso de elaboración de tesis, pues su acompañamiento incide de manera directa en la culminación exitosa del trabajo de investigación a nivel de posgrado (Romero Gutiérrez, 2024).

Desde una perspectiva teórica, diversos autores han fundamentado la función del asesor de tesis como una práctica compleja, relacional y formativa. De acuerdo con Bejarano Confalonieri y Esteban Rivera (2022), la asesoría implica un acompañamiento sistemático que abarca desde la elección del tema de investigación hasta la defensa y divulgación de los resultados obtenidos. Connelly y Clandinin (1990), referentes de la investigación narrativa, sostienen que las experiencias de los actores educativos poseen un valor epistémico que puede y debe ser investigado a través de sus relatos,

lo que justifica un enfoque narrativo para comprender el rol del asesor.

La calidad de la supervisión está directamente relacionada con el tiempo, la dedicación y la capacidad del tutor para modelar competencias investigativas. Esta visión ha sido ampliada por Abreu (2015), quien desarrolló las teorías del síndrome TMT (Todo Menos Tesis) y TMI (Todo Menos Investigación), identificando factores personales, institucionales y relacionales que dificultan la finalización de los trabajos de grado, y proponiendo una tipología de variables organizadas en dimensiones clave: el tutor, el tesista, la relación entre ambos y el sistema de apoyo.

La formación para la investigación en los programas de posgrado requiere una guía académica sólida en la que el supervisor de tesis asuma un rol clave como mediador del conocimiento, orientador metodológico y formador ético. Su acompañamiento no solo facilita la culminación del trabajo de investigación, sino que también potencia la autonomía, la reflexión crítica y el desarrollo de competencias científicas en el estudiante. En este sentido, el asesor se convierte en un pilar esencial del proceso formativo y de la calidad investigativa en la educación superior (López Ramírez, 2022).

En contextos como el de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), este rol cobra una relevancia estratégica ante la necesidad de elevar los estándares

de calidad investigativa en los programas de posgrado y fortalecer la función investigativa institucional. La labor del asesor de tesis trasciende la orientación técnica sobre el diseño y desarrollo metodológico de una investigación; implica un acompañamiento ético, afectivo y pedagógico que estimula la autonomía, el pensamiento crítico y el compromiso del tesista con su campo disciplinar (Aparicio, 2012; Guerrero-Castañeda et al., 2020).

En esta línea, la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la UASD ha asumido un compromiso decidido con el fortalecimiento de la formación investigativa del profesorado, impulsando políticas, programas y acciones orientadas a consolidar la excelencia académica y la cultura científica en la institución.

Numerosos estudios evidencian que la calidad de la asesoría incide directamente en la culminación oportuna de las tesis y en la formación integral del estudiante de posgrado (Rodríguez-Gómez et al., 2015; Hernández-González y Parra, 2021). En América Latina, particularmente en México, Colombia y República Dominicana, se han desarrollado investigaciones que exploran las representaciones sociales, los estilos de acompañamiento y las tensiones inherentes a la relación asesor-tesista (De la Garza y Vázquez, 2019; Fernández-Rincón, 2018).

En el ámbito nacional, Rodríguez (2021) ha documentado las brechas formativas y las limitaciones institucionales que enfrentan los asesores en el sistema de educación superior dominicano, destacando la necesidad de procesos de profesionalización, acompañamiento y formación continua.

La tutoría académica constituye un espacio de mediación pedagógica y epistemológica donde confluyen la orientación, el acompañamiento y la formación investigativa. Nade Vázquez, de la Mora Cuevas y Chávez Ramírez (2025) sostienen que las tutorías individuales tienen un efecto significativo en la retención escolar, especialmente durante los primeros semestres de formación universitaria.

En el contexto del posgrado, el tutor no se limita a ofrecer asesoría técnica, sino que ejerce una función reflexiva y orientadora que impulsa la autonomía del tesista. Su labor implica generar un entorno de diálogo,

confianza y co-construcción del conocimiento, en el cual el estudiante logra transformar la incertidumbre inicial del proceso investigativo en un ejercicio de pensamiento crítico y rigor académico.

El liderazgo académico del asesor de tesis se manifiesta en su capacidad para inspirar, guiar y modelar prácticas investigativas éticas y rigurosas. Este tipo de liderazgo se fundamenta en la ejemplaridad, la coherencia y el compromiso con la excelencia académica, aspectos que inciden directamente en la formación del tesista como investigador autónomo y crítico.

Aspilcueta Gamboa (2023) plantea que un liderazgo transformacional realmente efectivo puede articular los esfuerzos colectivos hacia un propósito compartido, con lo que se genera un clima de confianza, expectativa alta y compromiso auténtico entre los estudiantes universitarios.

A nivel latinoamericano, Pinto y Pulido (2016) exploraron las experiencias de tutores de maestría en Chile desde una perspectiva narrativa, concluyendo que el estilo de acompañamiento se construye de manera situada, influido por las trayectorias personales y las condiciones institucionales. De manera similar, Guerrero-Castañeda et al. (2020), en México, señalaron tensiones derivadas de la falta de formación pedagógica y del escaso reconocimiento institucional del rol del asesor. En Colombia, Hernández-González y Parra (2021) identificaron competencias esenciales del asesor en tres niveles: ético, comunicativo y epistemológico.

El rol del asesor de tesis es, por tanto, determinante para la calidad académica y la consolidación de la investigación en el posgrado. Las investigaciones revisadas coinciden en que este rol requiere competencias que trascienden el dominio metodológico, integrando habilidades comunicativas, éticas, emocionales y de liderazgo pedagógico.

En este contexto, el presente estudio se propuso analizar cómo docentes y profesionales en formación que participan en un curso de asesoría de tesis comprenden y resignifican dicho rol a partir de sus propias experiencias, percepciones y desafíos.

MATRIZ DE CONSISTENCIA OPERACIONAL CUALITATIVA

Tabla 1. Matriz de consistencia operacional cualitativa

Objetivos específicos	Dimensiones (codificadas)	Subdimensiones / Indicadores
Explorar cómo la experiencia personal como tesista influye en la disposición de los participantes para ejercer el rol de asesor de tesis.	D1.EFP Experiencia formativa previa	D1.EFP-1TT Trayectoria como tesista D1.EFP-2AP Aprendizajes previos D1.EFP-3MA Motivación para asesorar
Identificar las competencias clave que los participantes consideran poseer y aquellas que reconocen como áreas prioritarias de desarrollo.	D2.AC Autopercepción de competencias	D2.AC-1AD Áreas de dominio D2.AC-2NDP Necesidades de desarrollo profesional
Comprender cómo los asesores concilian el respeto por la autonomía del tesista con el rigor académico.	D3.RPD Relación pedagógica dialógica	D3.RPD-1HR Horizontalidad en la relación D3.RPD-2CCE Criterios de calidad y exigencia
Analizar las estrategias que los participantes proponen para promover la integridad académica y la ética investigativa en el proceso de asesoría.	D4.PEA Prácticas éticas en la asesoría	D4.PEA-1PI Promoción de integridad D4.PEA-2EPP Estrategias para prevenir el plagio
Interpretar los significados atribuidos al liderazgo transformador en el rol del asesor de tesis.	D5.LAT Liderazgo asesor transformador	D5.LAT-1CDT Compromiso con el desarrollo del tesista D5.LAT-2VFS Visión formativa y social

Nota. La tabla organiza los objetivos específicos del estudio con sus dimensiones y subdimensiones correspondientes.

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO

Este estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual se orienta a la comprensión de fenómenos sociales y humanos a partir de las perspectivas de los propios actores involucrados. A diferencia del enfoque cuantitativo, que busca generalizar resultados mediante la medición de variables, el enfoque cualitativo privilegia la exploración de significados, vivencias, creencias, discursos y prácticas situadas (Denzin y Lincoln, 2018).

En coherencia con esta orientación, se adoptó un diseño narrativo, fundamentado en la idea de que las personas comprenden y comunican sus experiencias a través de historias (Clandinin y Connelly, 2000). El enfoque narrativo considera los relatos personales como formas válidas de producción de conocimiento, ya que permiten acceder al modo en que los sujetos dan sentido a su realidad, organizan su experiencia temporal y configuran su identidad.

Participantes

La información fue recolectada a partir de la participación de 247 docentes, de un universo total de 607, todos inscritos en el curso de Asesoría de Tesis, impartido por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la UASD. La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de cinco preguntas abiertas, diseñadas y administradas por el docente responsable

del módulo, como parte de una actividad académica diagnóstica. La participación fue voluntaria y anónima.

Descripción del instrumento y consideraciones metodológicas

La recolección de la información se realizó mediante un instrumento cualitativo compuesto por cinco preguntas abiertas, diseñadas y aplicadas por el docente responsable del módulo del Curso Especializado en Asesoría de Tesis de Posgrado. Dichas preguntas se formularon en el contexto de una actividad académica diagnóstica, orientada inicialmente a identificar concepciones, experiencias y posicionamientos de los docentes en relación con su rol como asesores y jurados de tesis.

Si bien el instrumento no fue concebido originalmente como un instrumento de investigación formal, su diseño abierto, reflexivo y situado permitió generar un corpus narrativo amplio, conceptualmente rico, que posteriormente fue reconocido como una fuente empírica relevante. En estudios cualitativos, este tipo de instrumentos pueden adquirir valor analítico significativo cuando las respuestas se apoyan en trayectorias profesionales consolidadas (Maxwell, 2012; Saldaña, 2016).

Diversos autores señalan que la profundidad y credibilidad de la información cualitativa no dependen exclusivamente del número de preguntas, sino de la densidad conceptual de las respuestas, la experiencia

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Tabla 2. Matriz de triangulación de la información

Dimensión	Subdimensiones	Experiencias propias	Conocimiento sobre el asesor	Observación	Coincidencias / Discrepancias	Interpretación
D1.EFP Experiencia formativa previa	D1.EFP-1TT Trayectoria como tesista	Relatan su paso por la tesis como experiencia difícil pero formadora	Desconocen esta trayectoria, pero valoran su experiencia docente	No se observa referencia directa	Discrepancia parcial	La experiencia como tesista influye en su rol, aunque no siempre es percibida por los asesores
D1.EFP Experiencia formativa previa	D1.EFP-2AP Aprendizajes previos	Mencionan aprendizajes sobre escritura académica y ética	Perciben que algunos asesores transmiten claridad en esos aspectos	Se evidencia uso de guías y normas en asesorías	Coincidencia	La formación previa del asesor se traduce en buenas prácticas durante el acompañamiento
D1.EFP Experiencia formativa previa	D1.EFP-3MA Motivación para asesorar	Motivados por vocación, compromiso institucional	Relacionan con la disposición y actitud del asesor	Se evidencia disposición al diálogo y seguimiento	Coincidencia	La motivación intrínseca del asesor impacta positivamente la experiencia de los tesisistas
D2.AC Autopercepción de competencias	D2.AC-1AD Áreas de dominio	Identifican fortalezas en metodología y redacción	Reconocen experticia en áreas técnicas	Uso adecuado de lenguaje técnico en interacciones	Coincidencia	Hay una relación clara entre lo que el asesor domina y lo que transmite eficazmente
D2.AC Autopercepción de competencias	D2.AC-2NDP Necesidades de desarrollo profesional	Reconocen limitaciones en uso de TIC y gestión emocional	Perciben falta de actualización en algunos casos	Se observa distancia digital o resistencia al cambio	Coincidencia	Existen áreas de mejora que podrían fortalecerse mediante formación continua
D3.RPD Relación pedagógica dialógica	D3.RPD-1HR Horizontalidad en la relación	Valoran el trato cercano y dialogante	Estudiantes destacan apertura y respeto de algunos asesores	Se observa clima participativo en reuniones	Coincidencia	La horizontalidad en la asesoría favorece el proceso formativo y la autonomía del tesisista
D3.RPD Relación pedagógica dialógica	D3.RPD-2CCE Criterios de calidad y exigencia	Manifiestan aplicar criterios rigurosos con sentido formativo	Estudiantes valoran la exigencia con acompañamiento	Se evidencia revisión constante y retroalimentación	Coincidencia	El equilibrio entre exigencia y acompañamiento es valorado por ambas partes
D4.PEA Prácticas éticas en la asesoría	D4.PEA-1PI Promoción de integridad	Refieren fomentar originalidad y honestidad académica	Estudiantes perciben insistencia en fuentes propias y honestidad	Observan discusiones sobre fuentes, citación y plagio	Coincidencia	La ética se incorpora como eje transversal en el proceso de asesoría
D4.PEA Prácticas éticas en la asesoría	D4.PEA-2EPP Estrategias para prevenir el plagio	Usan Turnitin, revisiones en línea, guías de citación	Estudiantes conocen y aplican estas estrategias	Se observa insistencia en normas APA y revisión crítica	Coincidencia	Las estrategias de prevención del plagio están institucionalizadas y funcionan
D5.LAT Liderazgo asesor transformador	D5.LAT-1CDT Compromiso con el desarrollo del tesisista	Docentes se asumen como guías del proceso formativo	Estudiantes reconocen acompañamiento sostenido	Se evidencia seguimiento y apoyo emocional	Coincidencia	El compromiso del asesor potencia el crecimiento académico y personal del tesisista
D5.LAT Liderazgo asesor transformador	D5.LAT-2VFS Visión formativa y social	Mencionan el rol de la investigación en la transformación social	Captan esta visión cuando se les vincula con problemáticas reales	Se observa énfasis en temas pertinentes y contextualizados	Coincidencia	El enfoque formativo y ético del asesor se transmite al tesisista, reforzando el impacto social del trabajo

Nota. La dimensión D1.EFP incluye tres subdimensiones; las dimensiones D2–D4 incluyen dos subdimensiones cada una.

de los informantes y la coherencia del proceso analítico (Patton, 2015; Tracy, 2010).

El presente estudio no se planteó desde una lógica de saturación progresiva propia de diseños etnográficos o de teoría fundamentada clásica, sino desde un enfoque interpretativo-exploratorio, orientado a identificar patrones de sentido, coincidencias y discrepancias discursivas en un grupo amplio de informantes (Braun y Clarke, 2021). En este tipo de diseños, la saturación puede entenderse como suficiencia interpretativa, es decir, el punto en el cual los datos permiten sostener interpretaciones coherentes y conceptualmente consistentes (Guest, Namey y Mitchell, 2012).

Con el propósito de incrementar la calidad, profundidad y credibilidad de la información, el análisis se apoyó en una Matriz de Triangulación de la Información, que integró de manera sistemática las dimensiones, subdimensiones, experiencias propias de los participantes, conocimientos declarados sobre el rol del asesor, observaciones y coincidencias/discrepancias discursivas. Este procedimiento responde a lo que Flick (2018) denomina triangulación metodológica interna.

Recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante un formulario en línea compuesto por cinco preguntas abiertas, estructuradas en correspondencia con las cinco dimensiones establecidas en la matriz de consistencia del estudio. La modalidad virtual facilitó la participación voluntaria, anónima y flexible de los 247 docentes y profesionales en formación.

Registro y análisis de la información

Una vez recolectadas, las respuestas fueron transcritas textualmente y organizadas en matrices por cada una de las dimensiones analizadas. Se procedió al tratamiento de los datos siguiendo las orientaciones del análisis temático inductivo propuesto por Braun y Clarke (2006), el cual permitió identificar unidades de sentido, categorías y patrones comunes en los discursos. Se emplearon procedimientos de codificación manual y por colores, triangulando los hallazgos entre investigadoras para garantizar mayor confiabilidad.

Consideraciones éticas

El presente estudio se desarrolló en estricto cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación cualitativa en el ámbito educativo. Se

garantizó el carácter voluntario, informado y anónimo de la participación mediante un consentimiento implícito integrado al formulario de recolección de datos. No se recabó información personal identificable ni se expuso a los sujetos a preguntas de carácter sensible. Las decisiones metodológicas y éticas adoptadas se alinean con las recomendaciones de Flick (2007) y Hammersley y Traianou (2012).

RESULTADOS

El análisis cualitativo de las 247 respuestas permitió identificar cinco dimensiones clave que reflejan la comprensión, prácticas y desafíos percibidos por los participantes en relación con el rol de asesor de tesis. Cada dimensión fue enriquecida por subdimensiones y ejemplos textuales representativos.

En la Dimensión 1: Experiencia formativa previa (D1.EFP), los participantes destacaron cómo su trayectoria como tesisistas (D1.EFP-1TT) ha modelado su compromiso actual como asesores:

«Mi experiencia como tesisista me enseñó que el camino de la investigación puede ser solitario, confuso y retador si no se cuenta con un buen acompañamiento. Por eso, hoy me dispongo a ser un guía cercano, que escuche, oriente y respete el ritmo de cada estudiante, sin perder el enfoque en la calidad académica.»

Otros resaltaron los aprendizajes previos (D1.EFP-2AP) como base para su disposición a orientar con empatía y conocimiento, así como la motivación personal (D1.EFP-3MA) para romper ciclos de descuido o desmotivación:

«Haber experimentado de primera mano los desafíos y las exigencias académicas me ha permitido comprender la importancia de un acompañamiento cercano, empático y respetuoso.»

La Dimensión 2: Autopercepción de competencias (D2.AC) mostró que los participantes identifican áreas de dominio (D2.AC-1AD) tales como la orientación metodológica, la escucha activa o la retroalimentación, pero también necesidades claras de desarrollo profesional (D2.AC-2NDP):

«Siento que tengo fortalezas en la orientación metodológica, la escucha activa y la motivación del

estudiante. Sin embargo, considero que debo seguir fortaleciendo mi manejo de herramientas digitales de investigación...»

En relación con la Dimensión 3: Relación pedagógica dialógica (D3.RPD), se destacó una visión de horizontalidad (D3.RPD-1HR) como clave para generar autonomía en el estudiante, junto con una orientación firme hacia la calidad y el rigor académico (D3.RPD-2CCE):

«Guiando sin imponer. Escucho y valoro las ideas del tesista, pero oriento con claridad cuando hay que corregir... Así se construye un pensamiento crítico, con responsabilidad y autonomía.»

En la Dimensión 4: Prácticas éticas en la asesoría (D4.PEA), los docentes enfatizaron la promoción de la integridad académica (D4.PEA-1PI) y el uso de estrategias claras para prevenir el plagio (D4.PEA-2EPP):

«Primero, con el ejemplo: mostrando respeto por las fuentes, citando correctamente y actuando con transparencia. Segundo, formando en buenas prácticas desde el inicio, revisando los textos con criterios de originalidad...»

Por último, la Dimensión 5: Liderazgo asesor transformador (D5.LAT) se articuló en torno al compromiso con el desarrollo del tesista (D5.LAT-1CDT) y una visión formativa y social del rol (D5.LAT-2VFS):

«Ejercer el rol de asesor como un liderazgo transformador implica acompañar con empatía, compromiso y visión crítica, fomentando en cada tesista el desarrollo de pensamiento crítico, la ética investigativa y el compromiso social.»

A nivel general, los resultados muestran una comprensión integral del rol del asesor como mediador pedagógico, formador ético y líder transformador. Las respuestas denotan reflexión crítica, compromiso institucional y apertura a la mejora continua.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El presente apartado expone e interpreta los hallazgos derivados del análisis temático de las narrativas aportadas por los 247 participantes. Las respuestas fueron organizadas en torno a las dimensiones y subdimensiones establecidas en la matriz

de consistencia, en coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño narrativo adoptado.

Los hallazgos vinculados a la Dimensión D1.EFP evidencian que la trayectoria como tesista (D1.EFP-1TT) constituye un punto de inflexión clave en la configuración de la identidad y el compromiso del asesor. Yauce Yumpo (2024) señala que, aunque los asesores de tesis demuestran una sólida competencia en metodología de la investigación, la competencia asociada a la experiencia práctica para guiar investigaciones se percibe como la más débil. Pinto y Pulido (2016) sostienen que las trayectorias personales de los asesores influyen directamente en su estilo de acompañamiento y en la configuración de su rol pedagógico.

Los discursos de la Dimensión D2.AC revelan una autopercepción equilibrada: se identifican fortalezas en la orientación metodológica, la escucha activa y la retroalimentación formativa, pero también limitaciones concretas, especialmente en el uso de tecnologías digitales (D2.AC-2NDP). Pinya Medina y Rosselló Ramon (2015) sostienen que la formación del asesor es un proceso complejo que demanda preparación específica para el desarrollo de competencias personales y profesionales.

La Dimensión D3.RPD aporta una visión rica del vínculo asesor-tesista. Los participantes plantean que la horizontalidad en la relación (D3.RPD-1HR) es clave para procesos de aprendizaje auténticos, sin renunciar a los criterios de calidad (D3.RPD-2CCE). Cone y Foster (1993) ya advertían que la tutoría investigativa exige integrar habilidades epistémicas con una dimensión afectiva e interpersonal.

La Dimensión D4.PEA destaca la promoción activa de la honestidad intelectual (D4.PEA-1PI) y estrategias concretas para prevenir el plagio (D4.PEA-2EPP), tales como herramientas de detección de similitud, normas de citación y sesiones formativas. Guerrero-Castañeda et al. (2020) subrayan que la ética investigativa debe ser un eje estructurante de la práctica tutorial.

Los aportes de la Dimensión D5.LAT permiten comprender la función del asesor desde una mirada amplia que articula el compromiso con el desarrollo del tesista (D5.LAT-1CDT) con una visión socialmente responsable de la investigación (D5.LAT-2VFS). Tal visión es coherente con Aparicio (2012) y Connelly y

Clandinin (1990), quienes destacan el poder formativo de las experiencias narradas como vía para la transformación educativa y social.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio cualitativo permiten concluir que el rol del asesor de tesis en el contexto del posgrado de la UASD es comprendido como una práctica compleja, relacional y formativa. Lejos de limitarse a una función técnica o metodológica, dicho rol es resignificado a partir de experiencias previas como tesis, trayectorias personales, y compromisos éticos y pedagógicos que configuran una identidad asesora crítica, reflexiva y transformadora.

Se confirma que la experiencia formativa previa como tesis ejerce una influencia decisiva en la manera en que los docentes asumen el acompañamiento investigativo. Los participantes manifestaron un alto nivel de autoconciencia respecto a sus fortalezas y debilidades, reconociendo la necesidad de continuar su formación en tecnologías digitales, gestión emocional y mediación pedagógica.

La conciliación entre el respeto a la autonomía del tesis y el rigor académico surge como una de las competencias más complejas y valoradas en la práctica asesora. Los discursos revelan una intención clara de generar relaciones pedagógicas horizontales donde el diálogo, la escucha activa y la retroalimentación crítica promuevan procesos de pensamiento autónomo.

En cuanto a la ética investigativa, los asesores destacan su responsabilidad en la promoción de la integridad académica desde el ejemplo, la formación y la implementación de estrategias preventivas. El liderazgo asesor transformador es concebido como un compromiso integral con el desarrollo del tesis y con la función social de la investigación.

El estudio pone en evidencia la necesidad de fortalecer las políticas institucionales que reconozcan, profesionalicen y acompañen el rol del asesor de tesis. Resulta urgente diseñar espacios de formación permanente, estrategias de evaluación de la práctica de asesoría y mecanismos de apoyo que garanticen condiciones óptimas para el desarrollo de esta función estratégica en el posgrado.

DECLARACIONES ÉTICAS

3.1 Conflictos de interés

Las autoras declaran que no existen conflictos de interés financieros, académicos, institucionales ni personales que pudieran haber influido en la interpretación de los resultados, en el desarrollo del estudio o en la redacción del presente manuscrito.

3.2 Financiamiento

La presente investigación no ha recibido financiamiento externo. Fue desarrollada con recursos propios, con el apoyo institucional de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), a través de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) All But Thesis Syndrome. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10(2), 246-259.
- Aparicio, M. (2012). La dirección de tesis: una experiencia dialógica. Editorial Universidad Nacional de La Plata.
- Aspilcueta Gamboa, G. J. (2023). Liderazgo transformacional docente y su relación con la motivación de los estudiantes de universidades privadas de Lima Metropolitana [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/684432/Aspilcueta_GJ.pdf
- Bejarano Confalonieri, C. A., y Esteban Rivera, E. R. (2022). Hacia un perfil de la figura del asesor de investigación en el posgrado. *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación*, 12(1). <https://www.academia.edu/download/79879581/847.pdf>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. Jossey-Bass.
- Cone, J. D., y Foster, S. L. (1993). *Dissertations and theses from start to finish: Psychology and related fields*. American Psychological Association.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- De la Garza, M. T., y Vázquez, A. (2019). El acompañamiento en la investigación educativa: entre la orientación y la colaboración. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 407-431.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Fernández-Rincón, H. (2018). Asesoría de tesis y formación en investigación. Fundación Universitaria Monserrate.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Guerrero-Castañeda, R. F., Ramírez-Esquivel, H. R., y Salazar-Montes, A. M. (2020). Formación de investigadores y tutoría de tesis en posgrado: perspectiva de los actores. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 187-211. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8966>
- Guest, G., Namey, E., y Mitchell, M. (2012). *Collecting and analyzing qualitative data*. SAGE.
- Hammersley, M., y Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. SAGE.
- Hernández-González, R., y Parra, J. A. (2021). Competencias del asesor de tesis en posgrado: un estudio desde la experiencia docente. *Educación y Educadores*, 24(2), 209-229. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- López Ramírez, E. (2022). Formación para la investigación en los posgrados: el rol del supervisor de tesis. *Revista Estudios en Educación*, 5(9), 22-41. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/299>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE.
- Nande Vázquez, E. A., de la Mora Cuevas, J. M., y Chávez Ramírez, A. (2025). Impacto de las tutorías en la continuidad académica universitaria: análisis de la Universidad de Colima en contextos de crisis. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 1510-1539. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.178>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., y Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Pinto, D., y Pulido, D. (2016). Experiencias de asesoría de tesis: narrativas de tutores en programas de posgrado en educación. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 115-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300007>
- Pinya Medina, C., y Rosselló Ramon, M. R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 661-678. https://doi.org/10.5209/REV_RCED.2015.V26.N3.44642
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Rodríguez, L. (2021). Dificultades en la asesoría de tesis en programas de posgrado en República Dominicana: una mirada desde la práctica docente. *Educare: Revista de Educación*, 25(2), 45-61.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., y García-Jiménez, E. (2015). El proceso de elaboración de la tesis doctoral: perspectivas del doctorando y del director. *Revista de Educación*, (367), 12-40. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-290>
- Romero Gutiérrez, A. D. C. (2024). Caracterización del rol del asesor de tesis durante el proceso de investigación académica en el nivel de posgrado. <https://hdl.handle.net/20.500.12833/2763>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Yauce Yumpo, J. (2024). Rol del asesor de tesis desde la

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Las autoras, Dra. Wanda Marina Román-Santana y Dra. Judith Marcela Martínez-Alonzo, declaran haber participado de manera activa y sustantiva en todas las fases del desarrollo de la presente investigación, incluyendo la concepción del estudio, el diseño metodológico, el análisis e interpretación de los datos, la redacción del manuscrito y su revisión crítica final. La Dra. Román-Santana fue responsable directa de la recolección sistemática de la información. Ambas autoras asumieron de manera conjunta la resignificación académica del material empírico. Declaran la ausencia de conflicto de intereses y certifican el cumplimiento de los principios éticos de la investigación científica.

ANEXOS

Instrumento para asesores y jurados de tesis

Estimados/as docentes participantes del Curso Especializado en Asesoría de Tesis de Postgrado: en el marco del curso de Asesor de Tesis, les solicitamos su valiosa colaboración en el completado del presente instrumento, cuyo objetivo es recopilar información clave sobre percepciones, experiencias, criterios de calidad y necesidades en el proceso de sustentación de tesis.

1. ¿Cómo ha influido su propia experiencia como tesista en la UASD o fuera de ella en la manera en que usted se dispone a acompañar hoy a otros en su proceso de tesis? 2. De las siete competencias clave del asesor de tesis, ¿cuáles siente usted que ya posee con mayor solidez y cuáles identifica como áreas prioritarias de desarrollo? 3. ¿Cómo puede usted, desde su función como asesor, respetar la autonomía del estudiante sin renunciar al rigor académico que exige la producción de conocimiento científico en la UASD? 4. ¿Qué estrategias concretas puede implementar para fomentar en sus tesis la integridad académica y la ética investigativa?

Valoración biofísica de un humedal en el sur de la parcela del proyecto Four Seasons de Tropicalia, Miches, República Dominicana

Biophysical Assessment of a Wetland in the Southern Parcel of the Four Seasons Tropicalia Project, Miches, Dominican Republic

Ciprian, Cesáreo. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
ciprian128@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1360-4683>

Carrasco Ramos, Iván José. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra . República Dominicana
icarrasco@pucmm.edu.do

Recibido: 17/09/2025

Aceptado: 29/03/2026

Publicado: 14/04/2026

RESUMEN

Este estudio presenta la valoración biofísica de un humedal ubicado en la parcela sur del proyecto Four Seasons de Tropicalia, en Miches, República Dominicana, con el objetivo de resaltar su importancia ecológica y social, así como su papel en la sostenibilidad regional. La evaluación se realizó a partir de levantamientos de campo apoyados en GPS y drones, complementados con inventarios de flora vascular y fauna. La identificación y clasificación de los servicios ecosistémicos se basó en la herramienta Rapid Assessment of Wetland Ecosystem Services (RAWES), que permitió documentar funciones de aprovisionamiento, regulación, soporte y culturales. Los resultados evidenciaron una alta diversidad biológica, con 40 especies de flora vascular, incluyendo endémicas y amenazadas, y 15 especies de fauna, varias bajo protección legal. Se identificaron en total 25 servicios ecosistémicos, entre los que destacan la regulación de inundaciones, la purificación del agua, la captura de carbono, la provisión de hábitat y el potencial recreativo y educativo. Estos hallazgos subrayan al humedal como un patrimonio natural que aporta múltiples beneficios ecológicos, sociales y culturales, reforzando su relevancia para la adaptación al cambio climático y la promoción de un modelo de desarrollo sostenible en Miches.

Palabras clave: humedal; RAWES; servicios ecosistémicos; Tropicalia; valoración biofísica

Abstract

This study presents the biophysical assessment of a wetland located in the southern parcel of the Four Seasons Tropicalia project in Miches, Dominican Republic, with the objective of emphasizing its ecological and social importance as well as its contribution to regional sustainability. The evaluation was carried out through field surveys supported by GPS and drone mapping, complemented with inventories of vascular flora and fauna. The identification and classification of ecosystem services were based on the Rapid Assessment of Wetland Ecosystem Services (RAWES) tool, which allowed documenting provisioning, regulating, supporting, and cultural functions. Results showed high biological diversity, with 40 vascular plant species including endemic and threatened taxa, and 15 fauna species, several under legal protection. In total, 25 ecosystem services were identified, with particular relevance in flood regulation, water purification, carbon sequestration, habitat provision, and recreational and educational potential. These findings highlight the wetland as a critical natural heritage that provides multiple ecological, social, and cultural benefits, reinforcing its importance for climate change adaptation and for promoting a sustainable development model in Miches.

Keywords: wetland; RAWES; ecosystem services; Tropicalia; biophysical assessment

Cómo citar: Ciprian, C., & Carrasco Ramos, I. J. (2026). Valoración biofísica de un humedal en el sur de la parcela del proyecto Four Seasons de Tropicalia, Miches, República Dominicana. Revista Alma Mater, 1(1). <https://doi.org/10.64678/8e53pg40>

INTRODUCCIÓN

Los humedales son ecosistemas estratégicos que cumplen un papel vital en la regulación ambiental, la conservación de la biodiversidad y el bienestar humano. Proveen múltiples servicios ecosistémicos, como la regulación del ciclo hidrológico, el control de inundaciones, la depuración natural del agua, la captura de carbono, la protección frente a tormentas costeras y la provisión de hábitat para una gran diversidad de especies de flora y fauna. Además, poseen un valor cultural, recreativo y educativo que los convierte en sistemas clave para la sostenibilidad global (Flórez-Yepes, 2020).

Los humedales costeros han sido ampliamente reconocidos por su alta productividad biológica y su capacidad para proveer servicios ecosistémicos esenciales, tales como la regulación hídrica, la captura de carbono, la protección costera y el soporte a la biodiversidad (MEA, 2005; Mitsch & Gosselink, 2015). En este contexto, el enfoque de servicios ecosistémicos ha permitido integrar dimensiones ecológicas, sociales

y económicas en la evaluación de estos sistemas, facilitando la toma de decisiones para su conservación y manejo sostenible (TEEB, 2010; Costanza et al., 1997).

A nivel mundial, los humedales han recibido creciente atención en las últimas décadas, principalmente a través de la Convención Ramsar (1971), que promueve su conservación y uso racional. Actualmente existen más de 2,400 sitios Ramsar designados en más de 170 países, lo que refleja el interés internacional en proteger estos ecosistemas. Sin embargo, se estima que desde 1970 se ha perdido más del 35% de los humedales del planeta debido a la presión urbanística, agrícola e industrial (Secretaría de la Convención Ramsar, 2018). Esta tendencia evidencia una brecha entre el reconocimiento de su importancia y la efectividad de las acciones de conservación.

En América Latina y el Caribe, los humedales representan un componente fundamental del capital natural, pues contribuyen a la seguridad hídrica, la

adaptación al cambio climático y la preservación de medios de vida locales. Países como México y Colombia han desarrollado metodologías de valoración ecológica para cuantificar los beneficios de estos ecosistemas e integrarlos en políticas públicas y planes de desarrollo. Estos avances han permitido no solo visibilizar el valor tangible de los humedales, sino también establecer mecanismos de restauración activa frente a los procesos de degradación (Hernández-Blanco et al., 2018; Vilarly & González, 2011).

En América Latina y el Caribe, los estudios sobre humedales han priorizado tradicionalmente la caracterización florística y faunística, así como la identificación de amenazas asociadas a procesos de urbanización y desarrollo turístico (Zedler & Kercher, 2005; Junk et al., 2013). Sin embargo, estos estudios han mostrado limitaciones en la integración de metodologías estandarizadas para la valoración de servicios ecosistémicos, particularmente en contextos locales donde la información disponible es limitada (Hernández-Blanco et al., 2018).

En la República Dominicana se han identificado más de 170 humedales a nivel nacional (Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2018). Sin embargo, muchos enfrentan una fuerte presión por el turismo intensivo, la expansión agrícola y la urbanización acelerada, sobre todo en regiones costeras como Miches, Punta Cana y Samaná. Esta situación ha derivado en fragmentación, pérdida de biodiversidad y alteración de la hidrología. A pesar de su importancia, los estudios de valoración biofísica son escasos, y con frecuencia no se integran en la planificación territorial ni en las evaluaciones de impacto ambiental, lo que limita la toma de decisiones sostenibles (Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2018). Estas dinámicas han generado procesos de fragmentación ecológica, pérdida de biodiversidad y alteraciones en la hidrología natural.

En el caso de la República Dominicana, las investigaciones en humedales costeros han sido fragmentadas y se han enfocado principalmente en inventarios biológicos o evaluaciones puntuales de biodiversidad (Zanoni, 1992; MMARN, 2012), sin una articulación explícita con el análisis de los servicios ecosistémicos que estos sistemas proveen. Esta brecha es especialmente relevante en zonas sometidas a presiones

antrópicas crecientes, como el desarrollo turístico en áreas costeras (CEBSE, 2015; Grupo Jaragua, 2018).

En este sentido, el presente estudio busca contribuir a cerrar este vacío mediante la aplicación de un enfoque integrado de valoración biofísica, que combina la caracterización florística con la evaluación de servicios ecosistémicos, permitiendo una comprensión más completa del estado y la funcionalidad del humedal evaluado.

El municipio Miches, de la provincia El Seibo ha experimentado un rápido crecimiento turístico, con proyectos de gran escala como el Four Seasons de Tropicalia. En el sur de la parcela de este proyecto se localiza un humedal cuya integridad se encuentra amenazada por la transformación del territorio. Ante este escenario surge la necesidad de realizar una valoración biofísica rigurosa que permita visibilizar la relevancia del humedal en términos de biodiversidad y servicios ecosistémicos, y que aporte evidencia científica para orientar decisiones de conservación y sostenibilidad. En consecuencia, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cómo pueden ser identificados y valorados biofísicamente los servicios ecosistémicos de un humedal en la zona de Miches, y de qué manera esta información puede contribuir a la planificación territorial y a la gestión sostenible del ecosistema?

En coherencia con este problema, el objetivo del presente estudio es realizar una valoración biofísica de los servicios ecosistémicos de un humedal localizado en el sur del área del proyecto Tropicalia, utilizando la herramienta RAWES (Rapid Assessment of Wetland Ecosystem Services). Este enfoque permite clasificar los servicios ecosistémicos en sus dimensiones de aprovisionamiento, regulación, soporte y valores culturales, facilitando una comprensión integral del sistema.

El aporte de esta investigación radica en tres aspectos principales: (i) generar información científica inédita sobre un humedal específico en una zona de alta presión antrópica, (ii) aplicar una metodología estandarizada de valoración ecosistémica en el contexto dominicano, y (iii) proporcionar insumos técnicos que puedan ser integrados en procesos de planificación territorial, evaluación ambiental y toma de decisiones orientadas a la conservación y el uso sostenible de los humedales.

Finalmente, este estudio se enmarca en los compromisos internacionales asumidos por la República Dominicana, incluyendo la Convención Ramsar, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 14 (vida submarina) y el ODS 15 (vida de ecosistemas terrestres). A nivel nacional, se articula con la Ley General de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Ley 64-00), contribuyendo a fortalecer la base científica necesaria para su implementación efectiva (PNUD, 2020; Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2018).

METODOLOGÍA

La metodología aplicada en este estudio combinó enfoques cuantitativos y cualitativos con el objetivo de obtener una visión integral del humedal y valorar la dimensión biofísica de los servicios ecosistémicos que provee. Este enfoque mixto permitió integrar observaciones de campo, inventarios biológicos y herramientas de análisis espacial con metodologías estandarizadas de evaluación de servicios ecosistémicos, generando información científica aplicable a la gestión ambiental en el contexto local de Miches.

La selección de variables biofísicas e indicadores se fundamenta en enfoques ampliamente utilizados para la evaluación de ecosistemas, que integran la composición biológica, la estructura de la vegetación y la provisión de servicios ecosistémicos (MEA, 2005; de Groot et al., 2012). Este enfoque permite evaluar tanto el estado ecológico como la funcionalidad del sistema.

La caracterización ecológica se desarrolló a partir de observaciones directas, inventarios de flora y fauna y la delimitación espacial del humedal mediante tecnologías como GPS y drones. La delimitación geográfica incluyó recorridos perimetrales utilizando un GPS Garmin modelo 62sc para registrar coordenadas precisas, las cuales fueron procesadas en Google Earth y complementadas con vuelos de dron que produjeron ortomosaicos de alta resolución. Esta información espacial permitió definir con exactitud los límites del ecosistema, identificar zonas críticas de intervención y planificar los transectos de muestreo, garantizando un diseño riguroso en la recolección de datos. El diseño de muestreo se estructuró mediante la instalación de siete transectos de 100 m de longitud por 6 m de ancho, distribuidos de forma intencional en función de la

heterogeneidad ambiental del humedal. Se consideraron gradientes de humedad, variaciones en la cobertura vegetal, tipos de suelo y niveles de intervención antrópica, con el objetivo de capturar la variabilidad ecológica del sistema.

El análisis de cobertura vegetal mediante herramientas geoespaciales es un método ampliamente utilizado para evaluar cambios en el uso del suelo y la dinámica de los ecosistemas (Turner et al., 2003; Lambin et al., 2001).

El inventario florístico se llevó a cabo en los transectos, en los que se registraron las especies vegetales presentes. La identificación taxonómica se realizó utilizando claves botánicas y consultas a especialistas, mientras que el estado de conservación de cada especie se evaluó siguiendo la Lista Roja de la Flora Vascular de la República Dominicana (García, 2016). Este procedimiento permitió diferenciar especies nativas, endémicas, naturalizadas e invasoras, prestando especial atención a aquellas con categoría de amenaza o valor ecológico estratégico, lo que aporta información relevante para la conservación de la biodiversidad local.

De manera complementaria, el inventario de fauna se efectuó mediante recorridos sistemáticos en horarios estratégicos (diurno y vespertino), combinando la observación visual y auditiva para registrar aves, anfibios, reptiles e invertebrados. Los registros se contrastaron con la Lista Roja de la Fauna de la República Dominicana (Ministerio de Medio Ambiente, 2018), lo que permitió identificar especies en peligro o amenazadas y destacar el papel del humedal como hábitat crítico. Este componente resultó esencial para evaluar la función del ecosistema como refugio de biodiversidad y su contribución a la conectividad ecológica de la región.

La utilización de índices de diversidad alfa y beta responde a su amplia aplicación en estudios ecológicos para evaluar la riqueza, equidad y heterogeneidad de las comunidades biológicas (Magurran, 2004; Whittaker, 1972).

La valoración biofísica de los servicios ecosistémicos se realizó mediante la aplicación de la herramienta Rapid Assessment of Wetland Ecosystem Services (RAWES), que organiza los servicios en cuatro categorías definidas por la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio (2005): aprovisionamiento, regulación, soporte y culturales.

La ficha RAWES permitió identificar y calificar los servicios observados en campo, complementados con el conocimiento tradicional de los actores locales y la revisión bibliográfica. La lista de servicios no se consideró exhaustiva, sino un marco flexible adaptado al contexto del humedal evaluado. Esta metodología facilitó reconocer la importancia relativa de cada servicio, registrar observaciones cualitativas y priorizar aquellos con mayor relevancia ecológica y social, tales como la regulación de inundaciones, la purificación del agua y el potencial recreativo y educativo.

El diseño metodológico se fundamentó en referencias internacionales ampliamente reconocidas, como los lineamientos de la Convención Ramsar (2018), Millennium Ecosystem Assessment. (2005) y las guías de la Agencia Alemana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (GIZ) sobre valoración de servicios ecosistémicos de humedales en América Latina y el Caribe (VESEMAR). Estas herramientas fueron adaptadas a las condiciones locales y a las limitaciones técnicas y financieras del proyecto, lo que permitió obtener resultados aplicables a la gestión ambiental de la región.

La metodología empleada integró de manera sistemática la caracterización ecológica y la valoración biofísica de los servicios ecosistémicos, generando una base sólida para proponer medidas de conservación y restauración ecológica. Este enfoque asegura que la

información obtenida pueda contribuir a fortalecer la planificación territorial y a promover un modelo de desarrollo sostenible en Miches, articulando la protección de la biodiversidad con los procesos de transformación socioeconómica del territorio.

Los levantamientos de campo se realizaron en el período junio-julio del año 2025, mediante varias visitas al área de estudio. En particular, los inventarios de fauna se efectuaron en horarios estratégicos (diurno y vespertino), con el objetivo de capturar la variabilidad de especies presentes. Este enfoque permitió obtener una caracterización representativa del ecosistema en un periodo determinado, sin abordar su dinámica temporal a largo plazo.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

1. Caracterización ecológica del humedal

1.1 Ubicación y delimitación espacial

El estudio se realizó en un humedal localizado en el sector sur de la parcela 22-Porc-A1 del proyecto Four Seasons Tropicalia, (19Q 502848mE 2103235mN) en Miches, provincia El Seibo. Su límite sur coincide con el lindero catastral de la parcela y colinda con un camino privado correspondiente al tramo #4 del sistema vial de servicio que conduce al hotel, mientras que hacia el oeste limita con otra sección del mismo sistema, específicamente el tramo #6. Al norte colinda con el área

Figura 1. Ortomosaico, ubicación del humedal en la parcela 22-Porc-A-1.



Fuente: Google Earth, 2025

destinada al BOH (Back of House) del hotel, y hacia el noreste se extiende por una franja boscosa densa que conecta con el camino público 3B. Como se observa en la Figura 1, esta ubicación estratégica, en contacto directo con infraestructuras turísticas y de servicio, permite dimensionar la vulnerabilidad del ecosistema frente a la transformación del territorio y la expansión urbana y turística.

Para delimitar su extensión, se realizaron dos recorridos perimetrales utilizando un GPS Garmin 62sc, cuyos datos fueron procesados en la plataforma Google Earth. Esta información fue complementada con vuelos de dron que permitieron generar ortomosaicos de alta resolución, proporcionando una visión precisa de la morfología del humedal y de las coberturas vegetales presentes. El primer vuelo se enfocó en el área del humedal, detallando sus bordes y su vegetación circundante; el segundo, en cambio, abarcó la totalidad de la parcela 22-Porc-A1, lo que ofreció una panorámica completa y actualizada del terreno. Esta combinación de herramientas permitió una delimitación cartográfica detallada y sentó las bases para planificar los muestreos de flora y fauna, así como las futuras intervenciones de gestión y conservación.

1.2 Inventario florístico

El levantamiento de la vegetación se realizó mediante siete transectos de 100 metros de largo por 6 metros de ancho, además de un recorrido de observación directa. Estos transectos fueron seleccionados en zonas que reflejan la heterogeneidad del humedal y su entorno, garantizando la representatividad de los datos (ver Figura 2). En total, se identificaron 40 especies de flora vascular, distribuidas en 9 arbóreas, 20 herbáceas, 2 estípites, 3 bejucos y 6 arbustivas, esta distribución muestra la presencia de múltiples estratos vegetales dentro del ecosistema.

La identificación se llevó a cabo con el uso de claves taxonómicas y la asesoría de especialistas. Posteriormente, cada especie fue evaluada según su estado de conservación tomando como referencia la Lista Roja de la Flora Vascular de la República Dominicana (García, 2016). Como se observa en la Tabla 1, se identificaron 40 especies distribuidas según el origen biogeográfico en 32 especies nativas, 3 endémicas, 2 naturalizadas y 3 invasoras, de acuerdo con la Estrategia Nacional de Especies Exóticas Invasoras del Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2018). Esta clasificación permite caracterizar la composición florística del humedal en términos de su origen y condición ecológica.

Figura 2. Distribución transectos en humedal. Fuente: (Google, 2025)



Tabla 1: Lista de especies de flora identificadas en humedal dentro de parcela 22-Porc-A1

	Nombre Común	Nombre científico	Forma de vida	Abundancia	Estatus biogeográfico	Estado Conservación	Transecto de identificación
1	Almendra	Terminalia catappa	Árbol	Escasa	Invasora	N/A	#1, #2, #3
2	Bagá	Annona glabra	Arbusto	Muy abundante	Nativa	Vulnerable	#2, #3, #4, #6, #7
3	Bejuco de finca	Mikania micrantha	Herbacea	Escasa	Nativa	N/A	Recorrido observación
4	Bejuco mangle	Rhabdadenia biflora	Bejuco	Escasa	Nativa	N/A	#2, #5
5	Bejuco peceta	Dalbergia ecastaphyllum	Arbusto	Abundante	Nativa	N/A	#2, #3, #4
6	Buen Pan	Artocarpus altilis	Árbol	Escasa	Nativa	N/A	#2
7	Buzunuco	Hamelia patens	Herbacea	Abundante	Nativa	N/A	Recorrido observación
8	Café	Psychotria nervosa	Arbusto	Escasa	Nativa	N/A	#2, #3, #4
9	Caimito	Chrysophyllum oliviforme	Árbol	Escasa	Nativa	N/A	#1, #2, #5
10	Cambron	<u>Machaerium lunatum</u>	Arbusto	Escasa	Nativa	N/A	Recorrido observación
11	Cañuela	Psychilis truncata	Herbacea	Rara	Endémica	En Peligro	#1
12	Coco	Cocos nucifera	Estípite	Abundante	Naturalizado	N/A	#2, #3, #4, #5, #6
13	Cortadera	Scleria cubensis	Herbacea	Escasa	Nativa	N/A	Recorrido observación
14	Drago	Pterocarpus officinalis	Árbol	Muy abundante	Endémica	En Peligro	#1, #4, #5, #6, #7
15	Enea	Typha domingensis	Herbacea	Muy abundante	Nativa	N/A	#4, #5, #7
16	Escobita	S. rhombifolia	Herbacea	Escasa	Nativa	N/A	#2, #3, #4
17	Fideos	Cassytha filiformis	Bejuco	Escasa	Nativa	N/A	#4, #5, #8
18	Gramma antena	paspalum conjugatum	Herbacea	Abundante	Nativa	N/A	#2, #3, #5
19	Gri-Gri	Bucida buceras	Árbol	Escasa	Nativa	Vulnerable	#1, #2, #6
20	Guama	Inga vera	Árbol	Abundante	Nativa	N/A	#1, #2, #3, #4, #6
21	Helecho	Acrosticum danaeifolium	Herbacea	Abundante	Nativa	N/A	#2, #3, #4, #5, #6
22	Helecho	Nephrolepis multiflora	Herbacea	Abundante	Naturalizado	N/A	#2, #3, #4,
23	Hicaco	Chrysobalanus icaco	Arbusto	Muy abundante	Nativa	N/A	#1, #2, #3, #4, #5, #6, #7
24	Hicotea	Ludwigia erecta	Herbacea	Escasa	Nativa	N/A	#2, #3, #4,
25	Higo	Ficus mitrophora	Árbol	Escasa	Nativa	N/A	#1, #6
26	Junco	Eleocharis elegans	Herbacea	Escasa	Nativa	N/A	#1, #7
27	Lirio de agua	Sagittaria lancifolia	Herbacea	Abundante	Nativa	N/A	#4, #6, #7
28	Maicoté	porobolus jacquemontii	Herbacea	Escasa	Nativa	N/A	Recorrido observación
29	Mano poderosa	Syngonium podophyllum	Bejuco	Abundante	Invasora	N/A	#1, #2, #3, #4
30	Mara	Calophyllum calaba	Árbol	Escasa	Nativa	N/A	#2, #3

31	Margarita	Wedelia gracilis	Herbacea	Abundante	Nativa	N/A	Recorrido observación
32	Noni	Morinda citrifolia	Arbusto	Abundante	Invasora	N/A	#1, #2, #3, #4, #5
33	Palma real	Roystonea hispaniolana	Estípide	Escasa	Endémica	Vulnerable	#1, #2, #3, #4, #5
34	Palo de leche	Tabernaemontana citrifolia	Herbacea	Escasa	Nativa	N/A	Recorrido observación
35	Paraguita	Cyperus giganteum	Herbacea	Abundante	Nativa	N/A	Recorrido observación
36	Pata gallo	Cyperus odoratus	Herbacea	Escasa	Nativa	N/A	#3, #4
37	Rabo de Mulo	Andropogon bicornis	Herbacea	Escasa	Nativa	N/A	#4, #5
38	Serrazuela	Randia aculeata	Herbacea	Escasa	Nativa	N/A	Recorrido observación
39	Toto de monja	Centrosema plumieri	Herbacea	Abundante	Nativa	N/A	#4, #5
40	Yagrumo	Cecropia schreberiana	Árbol	Escasa	Nativa	N/A	#1, #2

Tabla 2: Lista de especies de fauna identificadas en humedal dentro de parcela 22-Porc-A1

	Nombre Común	Nombre científico	Vista primer recorrido	Vista segundo recorrido	Estado Conservación
1	Martinete	<i>Nycticorax nycticorax</i>	si	no	N/A
2	Garza Real	<i>Ardea alba</i>	si	no	N/A
3	Tilapia	<i>Oreochromis niloticus</i>	si	si	N/A
4	Mosca de agua	<i>Corixidae spp</i>	no	si	N/A
5	Gallareta de pico rojo	<i>Gallinula chloropus</i>	no	si	N/A
6	Cra-Cra	<i>Butorides virescens</i>	si	si	N/A
7	Cigua palmera	<i>Dulus dominicus</i>	si	si	N/A
8	Cangrejo azul	<i>Cardisoma guanhumi</i>	no	si	Vulnerable
9	Paloma boba	<i>Patagioenas inornata</i>	no	si	Vulnerable
10	Carrao	<i>Aramus guarauna</i>	si	no	N/A
11	Carpintero	<i>Melanerpes striatus</i>	si	si	N/A
12	Rana	<i>Leptodactylus dominicensis</i>	si	si	Peligro crítico
13	Cuervo	<i>Corvus palmarum</i>	no	si	N/A
14	Pájaro bobo	<i>Coccyzus longirostris</i>	no	si	N/A
15	Jicotea	<i>Trachemys decorata</i>	no	si	Vulnerable

Dentro del conjunto identificado, cinco especies se encuentran bajo alguna categoría de amenaza: *Annona glabra*, *Psychilis truncata*, *Pterocarpus officinalis*, *Bucida buceras* y *Roystonea hispaniolana*. Estas especies fueron observadas en distintos transectos del área de estudio.

1.3 Inventario faunístico

El componente faunístico se evaluó mediante dos recorridos sistemáticos en horarios estratégicos (uno

al amanecer y otro al atardecer), complementados con la instalación de tres cámaras de rastreo en puntos estratégicos del humedal y sus alrededores. Esta combinación metodológica permitió registrar especies de actividad diurna y nocturna, así como aquellas de comportamiento más esquivo.

Como se observa en la Tabla 2, se identificaron 15 especies de fauna pertenecientes a diferentes grupos

Tabla 3: Ecosistema: Humedal sur parcela 22-Porc-A1, 19Q 502855E 2103076N

Categoría	Servicio ecosistémico	Beneficios identificados	Escala del beneficio
Aprovisionamiento	Agua dulce	Recolección de agua de uso, recarga acuíferos subterráneos	Local
	Alimentos	Frutos, pesca	Local
	Combustible y materiales	Madera	Local
	Recursos Ornamentales	Orquídeas, arbustos	Local
	Medicina, productos farmacéuticos naturales	Medicina artesanal	Local
Regulación	Regulación de la calidad del aire	Absorción de CO ₂ , transporte de partículas	Regional
	Regulación hídrica	Barrera contra escorrentía	Local
	Control de inundaciones	Barrera costera y de inundación	Local / Regional
	Control de plagas	Fauna de control	Local
	Regulación de enfermedades	Reducción de vectores, control fauna	Local
	Regulación de erosión	Filtro de escorrentía	Local / Regional
	Depuración del agua	Filtración de agua	Regional
	Polinización	Plantas melíferas	Local
	Amortiguación de ruido	Barrera acústica	Local
	Regulación del clima local	Regulación climática	Local
Cultural	Recreo y turismo	Belleza escénica	Local
	Valor educativo y científico	Zona de estudios	Regional
	Valor estético	Belleza escénica	Local
	Fuente de inspiración	Belleza escénica	Local
	Valor cultural y espiritual	Valor espiritual / cultural percibido	Local
Soporte	Formación de suelos	Generación de turba	Local
	Producción primaria	Materia orgánica, madera, follaje	Local
	Ciclo del agua	Ciclo del agua	Local
	Ciclo de nutrientes y agua	Ciclo de nutrientes	Local
	Provisión de hábitat	Fauna local y migratoria	Local / Regional

taxonómicos, principalmente aves, anfibios, reptiles e invertebrados. Entre las especies registradas destacan el cangrejo azul (*Cardisoma guanhumi*), la paloma boba (*Patagioenas inornata*) y la rana *Leptodactylus dominicensis*, todas ellas incluidas en la Lista Roja de la Fauna de la República Dominicana (Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2018). Estas especies fueron registradas en diferentes momentos del muestreo.

2. Identificación y valoración de los servicios ecosistémicos

La ficha de evaluación RAWES organiza los servicios ecosistémicos en cuatro categorías principales, siguiendo la clasificación establecida por la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio (Millennium Ecosystem Assessment, 2005):

Servicios de aprovisionamiento, vinculados a los productos obtenidos directamente del ecosistema, tales como agua dulce, alimentos, madera, recursos ornamentales o medicinales.

Servicios de regulación, que agrupan las funciones ecológicas que ayudan a mantener condiciones ambientales estables, como la regulación climática, el control de inundaciones, la depuración de agua o la regulación de plagas.

Servicios de soporte o apoyo, que constituyen los procesos ecológicos esenciales para el mantenimiento del ecosistema, como la formación de suelos, el ciclo del agua, la producción primaria y la provisión de hábitat.

Servicios culturales, entendidos como los beneficios inmateriales que los ecosistemas proporcionan a las personas, incluyendo su valor recreativo, estético, educativo, espiritual y de identidad cultural.

Los resultados obtenidos mediante la ficha RAWES indican que el humedal presta servicios ecosistémicos en todas las categorías analizadas. En total, se identificaron 25 servicios: 5 de aprovisionamiento, 10 de regulación, 5 de soporte y 5 culturales.

Entre los servicios de aprovisionamiento destacan la provisión de agua dulce y la disponibilidad de recursos genéticos. En cuanto a los servicios de regulación, se subraya la importancia del control de inundaciones, la purificación natural del agua, la retención de sedimentos y la captura de carbono, que contribuyen directamente

a la resiliencia frente al cambio climático. En la categoría de soporte se evidenció la función del humedal como hábitat para especies de flora y fauna, además de su papel en el ciclo de nutrientes y la formación de suelo. Finalmente, dentro de los servicios culturales se identificaron valores recreativos, educativos y de identidad cultural, aspectos que fortalecen el vínculo de la comunidad con el ecosistema y que representan un potencial para el turismo sostenible.

Como se observa en la Tabla 3, la aplicación de la metodología RAWES en el humedal evaluado permitió identificar un total de 25 servicios ecosistémicos, distribuidos de la siguiente manera: 5 de aprovisionamiento, 10 de regulación, 5 culturales y 5 de soporte. Esta diversidad de servicios es un reflejo de la alta funcionalidad ecológica del ecosistema y de su papel estratégico en el territorio. Tales resultados se alinean con los hallazgos de (Flórez-Yepes, 2020) en humedales de Colombia y con estudios comparativos en América Latina donde se evidencia que los humedales costeros presentan una multifuncionalidad crítica para la seguridad hídrica, la resiliencia climática y la calidad de vida de las comunidades locales.

La identificación de esta gama de servicios ecosistémicos pone de manifiesto que el humedal no se limita a cumplir funciones básicas de soporte, sino que también ofrece beneficios directos e indirectos que fortalecen la seguridad alimentaria, la provisión de agua, la mitigación de riesgos naturales y el bienestar espiritual y cultural de las comunidades. Esta combinación equilibrada de servicios indica el humedal es capaz de contribuir a:

La seguridad hídrica, a través de la recarga de acuíferos y la regulación de flujos.

La estabilidad climática, mediante la absorción de CO₂ y la regulación microclimática.

La conservación de especies, al proveer hábitats para fauna local y migratoria.

La identidad cultural y el bienestar humano, al generar espacios recreativos, educativos y espirituales.

Finalmente, cabe destacar que la valoración de este humedal no debe restringirse únicamente a los aspectos biofísicos, sino que debe integrar también sus dimensiones sociales y económicas. Este enfoque

integral es coherente con los principios de la gestión ambiental sostenible y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 14 (Vida submarina) y el ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres), que hacen énfasis en la protección de ecosistemas clave para garantizar la resiliencia ambiental y el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio confirman que el humedal localizado en la parcela sur del proyecto Four Seasons de Tropicalia constituye un ecosistema de alto valor ecológico y social, lo que lo convierte en un activo estratégico para la sostenibilidad regional. La identificación de 40 especies de flora vascular, incluyendo endémicas y amenazadas, y 15 especies de fauna bajo distintos grados de protección legal demuestra que este espacio funciona como reservorio de biodiversidad crítica y nodo de conectividad ecológica. Este papel coincide con lo señalado por la Convención Ramsar (Secretaría de la Convención Ramsar, 2018) y con estudios regionales en humedales caribeños que los destacan como hábitats indispensables para especies de distribución restringida y para procesos vitales como la reproducción, la alimentación y el refugio (Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2018).

En particular, la presencia simultánea de especies nativas, endémicas e invasoras indica un sistema sometido a procesos de perturbación, donde coexisten elementos de conservación y de alteración ecológica. Este patrón ha sido ampliamente documentado en humedales tropicales intervenidos, donde la expansión de especies invasoras está asociada a cambios en el uso del suelo, fragmentación del hábitat y alteraciones hidrológicas. En este estudio, especies como *Terminalia catappa*, *Morinda citrifolia* y *Syngonium podophyllum* sugieren la existencia de procesos de invasión activa; sin embargo, no se evaluaron directamente los mecanismos de introducción ni su impacto funcional sobre la comunidad vegetal, lo que constituye una limitación importante.

La caracterización florística, donde se registraron especies propias de humedales de agua dulce como *Pterocarpus officinalis* y *Annona glabra*, coincide con estudios que han descrito la vulnerabilidad de los bosques de *Pterocarpus* en el Caribe, actualmente

fragmentados y en retroceso, lo que aumenta la relevancia de su conservación (García, 2016). Asimismo, la presencia de especies incluidas en la Lista Roja de la Flora Vascular y en la Lista Roja de la Fauna de la República Dominicana refuerza la necesidad de medidas de manejo específicas en coherencia con las prioridades nacionales de conservación (Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2018).

Los resultados obtenidos evidencian una alta diversidad florística en el humedal evaluado, lo cual es consistente con estudios realizados en humedales tropicales que destacan la influencia de gradientes hidrológicos y condiciones edáficas en la estructuración de la vegetación (Mitsch & Gosselink, 2015; Junk et al., 2013).

No obstante, la presencia de especies invasoras representa un elemento crítico que puede comprometer la estabilidad ecológica del sistema. Diversos estudios han demostrado que las especies invasoras pueden alterar la dinámica sucesional, desplazar especies nativas y modificar las funciones ecosistémicas (Zedler & Kercher, 2005; Vilà et al., 2011).

Asimismo, la baja similitud observada en la composición florística respecto a estudios previos podría responder a múltiples factores, incluyendo diferencias metodológicas, variaciones espaciales o cambios reales en la composición del ecosistema (Legendre & Legendre, 2012).

Los resultados también evidencian la importancia del humedal en la provisión de servicios ecosistémicos, particularmente aquellos relacionados con la regulación hídrica, el soporte a la biodiversidad y la protección costera, funciones ampliamente documentadas en ecosistemas similares (MEA, 2005; Barbier et al., 2011).

La identificación de 25 servicios ecosistémicos evidencia la multifuncionalidad del humedal. Los servicios de regulación, particularmente el control de inundaciones, la purificación del agua y la captura de carbono, refuerzan su rol en la mitigación del cambio climático y la seguridad hídrica, en concordancia con la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio, Millennium Ecosystem Assessment (2005) y con la Perspectiva Mundial sobre los Humedales (Secretaría de la Convención Ramsar, 2018). Este resultado es coherente con lo documentado en América Latina,

donde diagnósticos realizados en Colombia y México muestran que los humedales concentran una alta proporción de servicios de regulación, clave para la adaptación al cambio climático y la seguridad hídrica (Hernández-Blanco et al., 2018; Vilarly & González, 2011). La identificación de 25 servicios confirma la multifuncionalidad del humedal; sin embargo, esta caracterización se basa en una aproximación cualitativa que no permite cuantificar la magnitud ni la variación temporal de dichos servicios. La predominancia de servicios de regulación es consistente con estudios regionales, aunque no se evaluó su capacidad real de provisión ni su sensibilidad frente a cambios en el uso del suelo.

En cuanto a los servicios culturales, la valoración cualitativa reveló beneficios vinculados con la recreación, la educación y el valor estético. Este potencial coincide con lo señalado por Flórez-Yepes (2020), quien destaca el papel de los humedales como espacios con fuerte valor simbólico y recreativo, aún poco explorado en el diseño de modelos de ecoturismo sostenible en América Latina. En este sentido, el caso de Miches refuerza la oportunidad de articular conservación y desarrollo comunitario mediante estrategias de turismo de naturaleza.

Estos resultados sugieren que la conservación del humedal no solo constituye un compromiso ambiental, sino también un componente estratégico para garantizar la viabilidad a largo plazo de proyectos turísticos de gran escala. Incorporar medidas de restauración ecológica en el diseño y operación de proyectos como Tropicalia contribuye a fortalecer la resiliencia del ecosistema, garantizar la continuidad de los servicios ecosistémicos y consolidar la licencia social de la iniciativa, en un contexto donde la normativa y la opinión pública demandan cada vez más estándares de sostenibilidad (Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2018, PNUD, 2020).

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten reconocer que el humedal costero localizado en el sector sur de la parcela del proyecto Tropicalia, en Miches, presenta una composición biológica y una funcionalidad ecosistémica relevantes dentro del contexto territorial analizado. La caracterización realizada aportó información

empírica sobre su flora, fauna y servicios ecosistémicos, contribuyendo a una mejor comprensión de este ecosistema en un área sometida a presión antrópica.

El inventario florístico registró 40 especies de flora vascular, entre ellas especies endémicas y especies incluidas en categorías de amenaza, mientras que el inventario faunístico documentó 15 especies pertenecientes a distintos grupos taxonómicos, incluidas algunas bajo protección nacional. Estos resultados sugieren que el humedal mantiene condiciones que permiten la presencia de elementos de biodiversidad de interés para la conservación. No obstante, la coexistencia de especies nativas, endémicas e invasoras indica que se trata de un sistema ecológicamente heterogéneo, influido por procesos de perturbación que deben ser considerados en su manejo.

En relación con los servicios ecosistémicos, la aplicación de la metodología RAWES permitió identificar 25 servicios distribuidos en las categorías de aprovisionamiento, regulación, soporte y culturales. Entre ellos, los servicios de regulación, como el control de inundaciones y la depuración del agua, destacan por su importancia potencial en la estabilidad hidrológica del área, mientras que los servicios de soporte y culturales evidencian que el humedal también cumple funciones ecológicas y sociales relevantes en el contexto local.

Los resultados obtenidos coinciden con estudios que resaltan la importancia de los humedales como sistemas clave para la provisión de servicios ecosistémicos y la conservación de la biodiversidad (MEA, 2005; Barbier et al., 2011).

En conjunto, la diversidad biológica registrada, la función del humedal como espacio de reproducción y refugio, y la amplia gama de servicios ecosistémicos identificados, refuerzan la necesidad urgente de su conservación. Este ecosistema constituye no solo un patrimonio natural de la República Dominicana, sino también un activo estratégico para el bienestar humano y para la consolidación de un modelo de desarrollo turístico sostenible en Miches.

REFERENCIAS

- Agencia Alemana de Cooperación Internacional para el Desarrollo. GIZ. (2017). *Valoración de servicios ecosistémicos de humedales en América Latina y el Caribe* (VESEMAR). Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). <https://www.giz.de/en/downloads/giz2016-es-Valoracion-de-Servicios-Ecosistemas.pdf>
- Barbier, E. B., Hacker, S. D., Kennedy, C., Koch, E. W., Stier, A. C., & Silliman, B. R. (2011). The value of estuarine and coastal ecosystem services. *Ecological Monographs*, 81(2), 169–193.
- Costanza, R., d'Arge, R., de Groot, R., Farber, S., Grasso, M., Hannon, B., et al. (1997). The value of the world's ecosystem services and natural capital. *Nature*, 387, 253–260.
- de Groot, R. S., Brander, L., van der Ploeg, S., Costanza, R., Bernard, F., Braat, L., et al. (2012). Global estimates of ecosystem services value. *Ecosystem Services*, 1(1), 50–61.
- Flórez-Yepes, G. (2020). Servicios ecosistémicos de humedales: una aproximación conceptual y metodológica. *Revista de Ciencias Ambientales*, 54(1), 53–72. <https://doi.org/10.15359/rca.54-1.3>
- García, R. (2016). *Lista Roja de la Flora Vascular de la República Dominicana*. Jardín Botánico Nacional "Dr. Rafael M. Moscoso". http://botanicard.org.do/media/Lista_Roja_Flora_RD.pdf
- Google. (2025). *Google Earth*. https://earth.google.com/web/@0,0,0a,22251752.77375655d,35y,0h,0t,0r/data=CgRCAgBQgIIAEoNCP_wEQAA
- Hernández-Blanco, M., Vilardy, S., Guevara, A., & López, C. (2018). *Valoración integral de los humedales en América Latina y el Caribe: experiencias y aprendizajes*. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. <https://repository.humboldt.org.co/handle/20.500.11761/35229>
- Holl, K. D., & Aide, T. M. (2011). When and where to actively restore ecosystems? *Forest Ecology and Management*, 261(10), 1558–1563.
- Lambin, E. F., Turner, B. L., Geist, H. J., Agbola, S. B., Angelsen, A., Bruce, J. W., et al. (2001). The causes of land-use and land-cover change. *Global Environmental Change*, 11(4), 261–269.
- Legendre, P., & Legendre, L. (2012). *Numerical ecology*. Elsevier.
- Magurran, A. E. (2004). *Measuring biological diversity*. Blackwell Publishing.
- Millennium Ecosystem Assessment. (2005). *Evaluación de los ecosistemas del milenio: Informe de síntesis*. Island Press. <https://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf>
- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2018a). *Inventario de humedales de la República Dominicana*. Autor. <https://ambiente.gob.do/inventario-humedales-rd>
- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2018b). *Lista Roja de la Fauna de la República Dominicana*. Autor. <https://ambiente.gob.do/lista-roja-fauna-rd>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). *Informe nacional sobre desarrollo humano en República Dominicana 2020*. PNUD. https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report_document/hdr2020spinformesobredesarrollohumano2020.pdf
- Secretaría de la Convención Ramsar. (2018). *Perspectiva mundial sobre los humedales: Estado de los humedales del mundo y sus servicios a las personas*. Autor. https://www.ramsar.org/sites/default/files/documents/library/gwol_2018_report_es.pdf
- TEEB. (2010). *The Economics of Ecosystems and Biodiversity: Ecological and Economic Foundations*. Earthscan.
- Turner, B. L., Skole, D., Sanderson, S., Fischer, G., Fresco, L., & Leemans, R. (2003). *Land-use and land-cover change*. Cambridge University Press.
- Vilà, M., Espinar, J. L., Hejda, M., Hulme, P. E., Jarošík, V., Maron, J. L., et al. (2011). Ecological impacts of invasive alien plants. *Ecology Letters*, 14(7), 702–708.
- Vilardy, S. P., & González, J. A. (2011). Los humedales como sistemas socioecológicos: un marco para el análisis de la sostenibilidad. *Ecología y Sociedad Latinoamericana*, 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.5751/ES-04039-160201>
- Whittaker, R. H. (1972). Evolution and measurement of species diversity. *Taxon*, 21(2/3), 213–251.

La mediación docente en el desarrollo de competencias comunicativas en el Nivel Inicial

Teacher Mediation in the Development of Communicative Competencies in Early Childhood Education

Lafontaine, Paola Patricia. Universidad Adventista Dominicana (UNAD), República Dominicana. 2022-0539@unad.edu.do
<https://orcid.org/0009-0004-0129-2305>

Cabrera, Ceferina. Instituto Superior de Formación Docente (ISFODOSU), República Dominicana. ceferina.cabrera@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3178-447X>

Recibido: 19/09/2026

Aceptado: 20/03/2026

Publicado: 14/04/2026

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias didácticas mediadas por las docentes del Nivel Inicial y su relación con el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. Se empleó un enfoque mixto, integrando técnicas cuantitativas y cualitativas mediante la aplicación de encuestas a 36 docentes y la realización de observaciones a 241 estudiantes (127 varones y 114 niñas) en 16 centros educativos públicos del municipio de Puñal, Santiago de los Caballeros, Regional 08, Distrito Educativo 03. Los resultados cuantitativos evidencian que la mayoría de las docentes reporta el uso frecuente de estrategias activas, tales como el juego simbólico, el diálogo espontáneo y dirigido, y la narración de cuentos, reconociendo su impacto positivo en el desarrollo del lenguaje. Se concluye que el uso sistemático de estrategias didácticas que integren el juego, la interacción verbal y la alfabetización constituye una vía efectiva para fortalecer las competencias comunicativas en el nivel inicial. Estos resultados coinciden con estudios previos.

Palabras clave: mediación docente; competencias comunicativas; nivel inicial; comunicación oral

Abstract

This study aimed to analyze the teaching strategies mediated by early childhood teachers and their relationship with the development of students' communicative competencies. A mixed-methods approach was employed, integrating quantitative and qualitative techniques through surveys of 36 teachers and observations of 241 students (127 boys and 114 girls) across 16 public educational centers in Puñal, Santiago de los Caballeros, Regional 08, Educational District 03. It is concluded that the systematic use of teaching strategies integrating play, verbal interaction, and early literacy constitutes an effective pathway to strengthen communicative competencies in early childhood education.

Keywords: teacher mediation; communicative competencies; early childhood education; oral communication

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las competencias comunicativas constituye uno de los pilares fundamentales en la educación inicial, dado que estas representan la base para el aprendizaje en niveles superiores. Sin embargo, en diversos contextos educativos se observa que los estudiantes presentan limitaciones en su capacidad para expresarse oralmente con fluidez y estructurar ideas de manera coherente en forma escrita. Esta situación sugiere posibles debilidades en las prácticas pedagógicas y en las estrategias didácticas empleadas por las docentes, lo que plantea la necesidad de analizar cómo estas inciden en el desarrollo comunicativo durante esta etapa formativa.

Desde el punto de vista teórico, la competencia comunicativa se entiende como la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada en distintos contextos sociales, integrando habilidades lingüísticas, discursivas y socioculturales (Cabrera y Ruiz, 2022; Cassany, 2021). Su desarrollo se inicia en la educación inicial y se fortalece a través de experiencias significativas de interacción. En este sentido, el lenguaje no solo cumple una función comunicativa, sino también cognitiva, al constituirse en herramienta fundamental para la construcción del pensamiento.

En correspondencia con este enfoque, la mediación docente se concibe como un proceso intencionado mediante el cual el educador guía, orienta y facilita la construcción del conocimiento a través de la interacción. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), el aprendizaje se produce en contextos sociales y se potencia en la zona de desarrollo próximo, donde el docente actúa como mediador ofreciendo apoyo y andamiaje. Esta visión es complementada por Bruner (1997), quien resalta el valor del andamiaje pedagógico como estrategia para favorecer la apropiación progresiva del lenguaje, así como por Feuerstein (1980), quien destaca la importancia de la mediación en el desarrollo de las funciones cognitivas.

En la actualidad, diversos autores enfatizan que la competencia comunicativa implica no solo la producción oral y escrita, sino también la comprensión, interpretación y uso crítico del lenguaje en contextos diversos (Cassany, 2021, 2023).

Desde esta perspectiva, la mediación docente favorece una alfabetización integral que articula

dimensiones cognitivas, sociales y emocionales, permitiendo al niño apropiarse del lenguaje como herramienta de comunicación y pensamiento.

Asimismo, investigaciones recientes respaldan el papel de la mediación docente en el desarrollo de las competencias comunicativas. García y Molina (2023) evidencian que estrategias como los juegos lingüísticos, la lectura dialógica y la escritura compartida promueven la participación y el pensamiento verbal. De igual modo, Rivera y Salas (2025) destacan que los ambientes comunicativos cooperativos, mediados intencionalmente por el docente, favorecen la interacción y el desarrollo del lenguaje. En esta misma línea, Jamanca y Minaya (2024) señalan que las estrategias lúdicas y narrativas incrementan la motivación y permiten a los estudiantes ampliar su repertorio lingüístico.

No obstante, la efectividad de estas estrategias depende de su adecuada planificación e implementación, así como de su pertinencia respecto a las características y necesidades de los estudiantes (González y Herrera, 2020). En este sentido, el uso de metodologías activas favorece entornos de aprendizaje donde el lenguaje se desarrolla de manera natural y significativa (Santos et al., 2023; Rivera y Salas, 2025). Por tanto, el desarrollo de la comunicación en el nivel inicial requiere de un enfoque intencionado, reflexivo y adaptativo por parte de las docentes.

En este contexto, la presente investigación se justifica en la necesidad de fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas en el nivel inicial a través del análisis de las estrategias didácticas mediadas por las docentes. La comunicación efectiva no solo es esencial para el éxito académico, sino también para la integración social y el desarrollo personal de los individuos (García y Molina, 2023). En consecuencia, analizar la relación entre dichas estrategias y el desarrollo comunicativo permitirá generar evidencias que orienten la toma de decisiones pedagógicas, contribuyendo al mejoramiento de la práctica docente y a la calidad educativa.

Los resultados de este estudio poseen relevancia social y educativa, ya que podrán orientar tanto la formación docente inicial como los procesos de actualización profesional, favoreciendo prácticas pedagógicas más efectivas que sienten las bases para aprendizajes futuros más complejos (Torres, 2022; Medina y Vargas, 2024).

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, integrando elementos cuantitativos y cualitativos con el propósito de lograr una comprensión más completa del fenómeno estudiado. La articulación de ambos tipos de datos facilitó un análisis más completo del impacto de dichas estrategias en el desarrollo de la competencia comunicativa en el nivel inicial, al combinar evidencias numéricas con interpretaciones basadas en la realidad observada (Creswell y Creswell, 2023). Se empleó un diseño no experimental de campo, dado que los datos fueron estudiados en su contexto natural sin manipulación de variables.

La población total estuvo constituida por 641 estudiantes del nivel inicial pertenecientes a 16 centros educativos del municipio de Puñal. A partir de esta, se seleccionó una muestra de 241 estudiantes mediante un muestreo aleatorio estratificado. Asimismo, participaron 36 docentes, seleccionados de manera intencional para el componente cualitativo. Los datos de docentes fueron recogidos mediante encuesta en los centros del municipio de Puñal, Santiago de los Caballeros, Regional 08, Distrito Educativo 03.

La investigación se centró en la aplicación y análisis de diversas estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la competencia comunicativa en el nivel inicial. La narración de cuentos promovió la estructuración de ideas y el uso coherente del lenguaje oral, favoreciendo la organización del discurso en los estudiantes.

Por su parte, las dramatizaciones estimularon la comunicación espontánea y fomentaron la creatividad verbal, permitiendo a los niños expresarse de manera más libre y significativa. En este mismo sentido, los juegos de roles facilitaron la interacción verbal en situaciones simuladas, contribuyendo al desarrollo de habilidades comunicativas en contextos sociales diversos. De igual forma, los talleres de expresión escrita impulsaron la redacción de textos sencillos, fortaleciendo las habilidades iniciales de producción escrita. Asimismo, el uso de canciones y rimas contribuyó a mejorar el ritmo, la dicción y la comprensión del lenguaje, favoreciendo un aprendizaje más lúdico y significativo.

En relación con las técnicas cualitativas, se diseñó y aplicó una guía de observación dirigida a los 241

estudiantes del Nivel Inicial, con el propósito de evaluar directamente sus habilidades de comunicación verbal y escrita en contextos reales de aula. Este instrumento se estructuró en dos partes: una sección inicial de datos demográficos (5 ítems) y una segunda sección centrada en las competencias comunicativas, integrada por 36 ítems cerrados tipo Likert y un ítem adicional con subcomponentes, organizada en cuatro dimensiones: aplicación de estrategias didácticas, desarrollo de la comunicación verbal, desarrollo de la comunicación escrita y ambiente de aprendizaje.

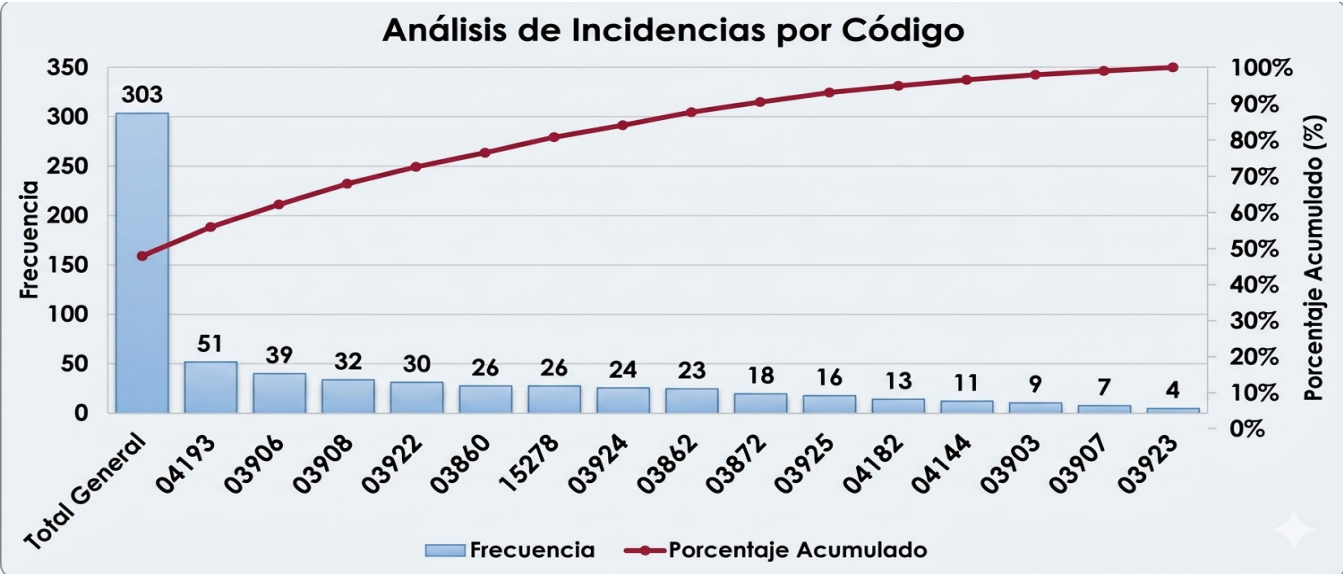
En cuanto al componente cuantitativo, se aplicó un cuestionario estructurado a 36 docentes, con el doble propósito de explorar sus percepciones acerca de la efectividad de las estrategias didácticas implementadas e identificar las más utilizadas y la frecuencia de su uso. El instrumento estuvo conformado por 63 ítems distribuidos en tres secciones: datos sociodemográficos (10 ítems), 50 ítems cerrados en escala tipo Likert de cinco niveles (Nunca, Rara vez, A veces, Casi siempre y Siempre), y 3 preguntas abiertas para profundizar en la reflexión docente.

Los instrumentos fueron validados mediante juicio de siete expertos en el área educativa, que evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. Asimismo, se realizó una prueba piloto en un contexto similar, lo que permitió realizar los ajustes necesarios antes de la aplicación definitiva. En términos de confiabilidad, el cuestionario alcanzó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.85, lo que garantiza un alto nivel de consistencia interna.

La figura 1 muestra la distribución de la población estudiantil del Nivel Inicial en la Seccional de Puñal, desglosada por sexo. En total, se incluyeron 241 estudiantes, de los cuales 127 son varones y 114 son niñas. Los datos recopilados evidencian que las estrategias centradas en el desarrollo del lenguaje oral son ampliamente utilizadas por las docentes. Esta apreciación se corresponde con los hallazgos de la guía de observación, donde se constató una mayor participación verbal en los grupos donde dichas estrategias se implementaban con mayor frecuencia.

En efecto, los resultados cualitativos evidenciaron que los estudiantes expuestos a actividades de dramatización y juegos lingüísticos mostraban mayor fluidez verbal e iniciativa comunicativa. No obstante,

Figura 1. Población y muestra estudiantil por sexo del nivel inicial Municipio Puñal.



tanto los datos cuantitativos como los cualitativos coinciden en señalar debilidades en la integración de la escritura. Desde la percepción docente, esta se limita en muchos casos a actividades mecánicas como la copia de letras, situación que fue corroborada en la observación de aula.

La figura 2 muestra la frecuencia de uso de diversas estrategias didácticas por parte de las docentes del nivel inicial. Las canciones y rimas son la estrategia más empleada (85 % de uso frecuente), seguidas de narraciones de cuentos (82 %) y dramatizaciones (78 %).

Los juegos de roles y talleres de expresión escrita presentan valores ligeramente menores (75 % y 70 %, respectivamente), lo que sugiere la necesidad de fortalecer su implementación, especialmente en lo relativo a la producción escrita (Bravo y Martínez, 2022).

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación muestran que las estrategias didácticas mediadas por las docentes del Nivel Inicial se asocian con el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. El análisis descriptivo mostró que el uso frecuente de narraciones de cuentos (82 %) y dramatizaciones se relaciona con mayores niveles de participación verbal y fluidez en la expresión oral. Estos resultados son consistentes con lo planteado por Creswell y Creswell (2023) y Hernández-Sampieri et al. (2023),

quienes destacan el valor de las estrategias activas y participativas para favorecer el desarrollo del lenguaje en edades tempranas.

En la misma línea, los datos de observación evidenciaron que un 76 % de los estudiantes alcanzó niveles altos en expresión oral en contextos donde se implementaban de manera sistemática actividades lúdico-literarias. Asimismo, se identificó un uso frecuente de canciones (85 %), rimas (82 %) y dramatizaciones (78 %), lo que coincide con estudios que resaltan la relevancia del componente lúdico y emocional en el aprendizaje lingüístico (Bravo y Martínez, 2022; Pérez y Ramírez, 2024).

Desde el enfoque sociocultural, estos hallazgos se alinean con los planteamientos de Vygotsky (1979) y Bruner (1997), al evidenciar que la interacción mediada y el andamiaje favorecen la construcción progresiva del lenguaje. No obstante, los resultados también muestran limitaciones en el desarrollo de la escritura emergente, la cual se presenta mayormente asociada a actividades mecánicas de copia.

Este resultado contrasta con lo propuesto por Cassany (2023), quien plantea que la alfabetización inicial debe orientarse hacia la producción de textos con sentido social. Investigaciones recientes sugieren que la escritura compartida y contextualizada favorece mayores niveles de comprensión y producción escrita (García y Molina, 2023; De los Santos y Ogando, 2024).

Desde una perspectiva crítica, los hallazgos sugieren la necesidad de profundizar en la calidad de la mediación docente, más allá de la frecuencia de uso de las estrategias. Tal como plantean López y Fernández (2024), la efectividad de la intervención pedagógica depende de la capacidad del docente para generar interacciones significativas, formular preguntas abiertas y ofrecer retroalimentación constructiva.

En términos de percepción docente, las estrategias más valoradas fueron las canciones y rimas (30 %), seguidas de las narraciones de cuentos (28 %) y dramatizaciones (25 %). Los juegos de roles (10 %) y los talleres de expresión escrita (7 %) fueron menos mencionados, confirmando la preferencia por estrategias lúdicas y participativas (Rincón y Castillo, 2024).

Los resultados reafirman el papel de la mediación docente como elemento clave en el desarrollo de las competencias comunicativas, en coherencia con los aportes de Vygotsky, Bruner, Feuerstein y Cassany.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten concluir que existe una relación entre el uso de estrategias didácticas mediadas por las docentes y el desarrollo de las competencias comunicativas en el Nivel Inicial. Las estrategias lúdico-literarias —como canciones, rimas, dramatizaciones y narraciones— se asocian con mayores niveles de expresión oral, participación y desarrollo del vocabulario. Asimismo, se constata que la planificación intencionada y la diversidad de estrategias se relacionan con mejores desempeños comunicativos, mientras que las prácticas tradicionales limitan las oportunidades de interacción y desarrollo del lenguaje.

En este sentido, la mediación docente se configura como un proceso clave que trasciende la transmisión de contenidos, al implicar la creación de entornos comunicativos significativos. No obstante, se identifican debilidades en la enseñanza de la escritura emergente, lo que sugiere la necesidad de promover estrategias que integren la producción de textos con sentido comunicativo, superando enfoques centrados en la repetición mecánica.

Los resultados del estudio aportan evidencia relevante para el fortalecimiento de la práctica docente en el Nivel Inicial, destacando la necesidad de promover

procesos de formación continua centrados en la mediación lingüística, el uso de estrategias activas y la planificación didáctica reflexiva.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

En la elaboración del manuscrito se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa, específicamente Perplexity AI como herramienta de apoyo para la búsqueda, con el propósito de apoyar en la redacción, revisión gramatical y mejora de la coherencia textual. No obstante, el contenido, análisis e interpretación de los resultados son responsabilidad exclusiva de las autoras.

DECLARACIONES ÉTICAS

Conflictos de interés

Las autoras declaran que no existen conflictos de interés en relación con la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., & Mendoza, L. (2023). *Didáctica del lenguaje en la educación infantil*. Editorial Educativa Latina.
- Bravo, P., & Martínez, L. (2022). *Innovación didáctica en la educación infantil: Estrategias para el desarrollo de la comunicación*. Editorial Educativa Iberoamericana.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor.
- Cabrera, C., & Ruiz, M. (2022). Competencia comunicativa y desarrollo del lenguaje en la infancia temprana. *Revista Iberoamericana de Educación Infantil*, 14(3), 65–82. <https://doi.org/10.52983/riei.v14i3.265>
- Cassany, D. (2021). *Enseñar lengua: Una mirada desde la práctica*. Editorial Graó.
- Cassany, D. (2023). *Enseñar lengua en tiempos digitales*. Editorial Graó. <https://www.grao.com/es/producto/ensenar-lengua-en-tiempos-digitales>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.
- De los Santos Cepeda, Y., & Ogando Rodríguez, V. (2024). *Estrategia didáctica para desarrollar la lectoescritura en niños del nivel inicial*. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/20.500.14110/12345>
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- García, A., & Molina, L. (2023). Entornos verbales en la educación infantil: Claves para el desarrollo del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 15(2), 112–130. <https://doi.org/10.55555/rlei.v15i2.312>
- González, R., & Herrera, S. (2020). Estrategias lúdicas para el desarrollo del lenguaje en niños de 4 a 6 años. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 12(1), 45–58. <https://doi.org/10.7764/rlei.v12i1.101>
- González, R., & Martínez, L. (2023). Estrategias lúdicas para el desarrollo del lenguaje en niños de 4 a 6 años. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 16(1), 45–58. <https://doi.org/10.7764/rlei.v16i1.201>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Jamanca Anaya, J., & Minaya Reyes, L. (2024). *Estrategias lúdicas para fortalecer la expresión oral en niños de educación inicial*. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98765>
- López, J., & Fernández, M. (2024). La mediación docente como herramienta de desarrollo comunicativo en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa y Pedagógica*, 9(3), 155–172. <https://doi.org/10.55123/riep.v9i3.478>
- López, M., & Herrera, P. (2023). Estrategias de mediación docente en el desarrollo de la competencia comunicativa en el nivel inicial. *Revista Caribeña de Educación*, 14(2), 99–115. <https://doi.org/10.22456/rce.v14i2.123>
- Medina, F., & Vargas, D. (2024). Competencias comunicativas en la educación inicial. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38(2), 54–70. <https://doi.org/10.22201/red.3824.2024>
- Pérez, S., & Ramírez, M. (2024). Andamiaje verbal y mediación lingüística en el desarrollo de la oralidad infantil. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 18(1), 33–52. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.189>
- Rincón, M., & Castillo, S. (2024). El rol de la motivación en el desarrollo de competencias lingüísticas en educación inicial. *Revista de Investigación Educativa Contemporánea*, 9(1), 85–104. <https://doi.org/10.55432/riec.v9i1.210>
- Rivera, E., & Salas, N. (2025). La mediación docente y su impacto en el desarrollo de competencias comunicativas en la infancia. *Educación y Futuro*, 31(2), 77–95. <https://doi.org/10.5567/edufut.2025.77>
- Santos, V., López, A., & Fernández, C. (2023). Estrategias de aprendizaje basadas en proyectos para la educación inicial. *Revista Internacional de Innovación Educativa*, 9(2), 44–61. <https://doi.org/10.33010/riie.v9i2.199>
- Torres, J. (2022). Desarrollo cognitivo y emocional en la educación infantil. *Revista de Ciencias de la Educación*, 10(3), 101–120. <https://doi.org/10.5377/rce.v10i3.10210>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Zabalza, M. A. (2022). *La práctica docente: Reflexión y mejora continua*. Narcea Ediciones.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Lafontaine, Paola Patricia: Conceptualización, diseño metodológico, recolección de datos, análisis de datos, redacción del borrador original y edición final del manuscrito.

Cabrera, Ceferina: Revisión crítica del contenido, validación de resultados, supervisión del manuscrito.

Conectados pero distantes: impacto del uso excesivo de redes sociales en la empatía de estudiantes de psicología clínica

Connected but Distant: Impact of Excessive Use of Social Networks on the Empathy of Clinical Psychology Students

Solano, Jennifer. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Santo Domingo, República Dominicana.
jenifersolano19@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-2146-0188>

Encarnación, Benero. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Santo Domingo, República Dominicana
beneroencmont@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2578-5807>

Martínez, Miguel. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Santo Domingo, República Dominicana
proinfoalte@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-4741-4640>

Castillo-Liriano, Liris. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Santo Domingo, República Dominicana
lcastillo43@uasd.edu.do

<https://orcid.org/0009-0004-1245-9027>

Recibido: 6/09/2025

¡Aceptado: 27/03/2026

Publicado: 08/04/2026

RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre el uso excesivo de redes sociales y los niveles de empatía afectiva y cognitiva en 167 estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) entre febrero y octubre de 2024. El diseño fue correlacional, transversal, no experimental y con enfoque cuantitativo. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes manifestaron niveles moderados de adicción a las redes sociales. Las mujeres puntuaron ligeramente más alto en empatía que los hombres, y la empatía tendió a aumentar con la edad, estabilizándose o disminuyendo levemente en la adultez temprana. El análisis correlacional de Spearman mostró correlaciones internas significativas dentro de cada instrumento (TECA: subescalas entre sí; ARS: ORS, FCP y URS entre sí), pero no se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones del TECA y las del ARS. Estos hallazgos sugieren que el uso problemático de redes sociales y la empatía se comportan como constructos independientes en esta muestra, aunque futuras investigaciones con diseños longitudinales podrán examinar con mayor precisión esta relación.

Palabras clave: empatía; redes sociales; adicción digital; estudiantes universitarios; psicología clínica

Abstract

This study analyzes the relationship between excessive social media use and levels of affective and cognitive empathy in 167 Clinical Psychology students at the Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) between February and October 2024. The design was correlational, cross-sectional, non-experimental, and quantitative. Results indicated that most students exhibited moderate levels of social media addiction. Women scored slightly higher in empathy than men, and empathy tended to increase with age, stabilizing or slightly decreasing in early adulthood. Spearman correlations showed internal consistency within each instrument (TECA: subscales among themselves; ARS: ORS, FCP, and URS among themselves), but no statistically significant correlations were found between TECA and ARS dimensions. These findings suggest that problematic social media use and empathy function as independent constructs in this sample, although longitudinal designs are needed to examine this relationship with greater precision.

Keywords: empathy; social media; digital addiction; university students; clinical psychology

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el uso de redes sociales se ha consolidado como un elemento central de la vida cotidiana, transformando las formas de comunicación, interacción social y construcción de vínculos afectivos. Plataformas como Facebook, Instagram, X (antes Twitter) y TikTok facilitan la conexión inmediata, el acceso a información y la expresión personal en entornos digitales. En el ámbito de la Psicología Clínica, estas dinámicas plantean interrogantes sobre su posible incidencia en competencias socioemocionales fundamentales para la práctica profesional.

LA EMPATÍA EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO CLÍNICO

La empatía constituye una competencia central en la formación del psicólogo clínico. Decety y Jackson (2004) la definen como la capacidad de comprender y compartir los estados emocionales de los demás, y señalan que involucra dimensiones cognitivas, adopción de perspectiva y comprensión emocional y dimensiones afectivas estrés empático y alegría empática. Desde una perspectiva clínica, Rogers (1957/2007) identificó la comprensión empática como una de las condiciones necesarias para el cambio terapéutico. Vivanco, L. (2024). ha documentado su papel en la calidad de la alianza terapéutica y en la regulación afectiva del profesional. La empatía opera, asimismo, como

precursora de la conducta prosocial y como habilidad transversal en contextos educativos y sanitarios.

La investigación sobre el desarrollo de esta competencia en estudiantes universitarios indica que los niveles de empatía tienden a incrementarse durante los primeros años de formación, con variaciones asociadas al sexo y la edad. Suriá et al. (2021) y Romero y Solano (2020) documentaron aumentos progresivos durante la trayectoria profesional, mientras que YAN y SU (2018) y Stevens, J. S. y Hamann, S. (2012) reportan diferencias asociadas al sexo, aunque sin resultados uniformes entre distintas poblaciones.

REDES SOCIALES Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

El acceso intensivo a plataformas digitales ha transformado los patrones de interacción social en poblaciones jóvenes. Chukwuere y Chukwuere (2017) y Valerio y Serna (2018) señalan que el uso frecuente de redes sociales se asocia con una disminución de la calidad de las interacciones presenciales, mayor frustración emocional y vínculos interpersonales más superficiales. Investigaciones específicas sobre el uso problemático han documentado su relación con ansiedad, irritabilidad y dificultades en el desempeño académico (Colonio, 2023; Araujo, 2016).

En la República Dominicana, el acceso a dispositivos móviles y redes sociales ha aumentado de manera significativa en los últimos años (Solano et al., 2024). En el contexto universitario de la UASD, estudios previos han reportado un uso elevado de plataformas digitales para la interacción social, con efectos documentados sobre la salud mental y las habilidades interpersonales de los estudiantes (Maldonado et al., 2019; Nader et al., 2021). Sin embargo, persiste una escasez de investigaciones empíricas que examinen de manera específica la relación entre el uso excesivo de redes sociales y la empatía en estudiantes de Psicología Clínica mediante instrumentos estandarizados.

SÍNTESIS INTEGRADORA Y PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

La articulación entre la perspectiva clínica de la empatía y los estudios sobre el uso problemático de redes sociales permite identificar un campo de indagación específico: determinar si las dinámicas de hiperconectividad digital inciden sobre el desarrollo de competencias empáticas en estudiantes cuya formación profesional requiere precisamente de esas competencias. Aunque la literatura teórica sugiere una posible relación negativa entre hiperconectividad digital y empatía, la evidencia empírica en poblaciones universitarias latinoamericanas es escasa, lo que justifica la realización de estudios correlacionales con instrumentos validados en contextos hispanohablantes.

El presente estudio, derivado de una tesis de grado, tiene como objetivo analizar la relación entre el uso excesivo de redes sociales y la empatía afectiva y cognitiva en estudiantes de Psicología Clínica de la UASD-Sede durante el período febrero-octubre de 2024. De manera específica, se busca: (a) medir el nivel de empatía afectiva y cognitiva en función del sexo; (b) evaluar la empatía según la edad; (c) cuantificar el grado de adicción a las redes sociales; y (d) analizar la relación entre la empatía y el uso excesivo de redes sociales en esta población. Sus hallazgos pretenden aportar evidencia empírica sobre el impacto de la hiperconectividad digital en la formación de futuros profesionales de la salud mental.

Se formula la siguiente hipótesis operacional: las dimensiones de la adicción a redes sociales obsesión, falta de control personal y uso excesivo presentan correlaciones negativas estadísticamente significativas

con las dimensiones de la empatía cognitiva y afectiva adopción de perspectiva, comprensión empática, estrés empático y alegría empática en estudiantes de Psicología Clínica de la UASD-Sede durante el período febrero-octubre de 2024.

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo descriptivo, correlacional, transversal y no experimental, con enfoque cuantitativo. Se buscó establecer relaciones entre variables sin manipulación directa de estas.

Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes activos de la mención Psicología Clínica de la UASD-Sede durante los períodos 2024-1 y 2024-2. La muestra incluyó 167 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, con edades entre 18 y 30 años, con matrícula en el rango del 5.º al 9.º semestre.

La composición de la muestra fue la siguiente: sexo: 93,4 % mujeres (n = 156), 6,6 % hombres (n = 11); edad: 18-21 años (18,0 %), 22-25 años (36,5 %), 26-30 años (45,5 %); estado civil: soltero/a (70,7 %), casado/a (24,6 %), separado/a (4,2 %), divorciado/a (0,6 %). Se excluyeron 33 casos por cuestionarios incompletos o pertenecientes a menciones distintas de Psicología Clínica.

Dado el carácter no probabilístico de muestreo y el marcado desequilibrio de género de la muestra (93,4 % mujeres), los resultados tienen alcance descriptivo y exploratorio, sin pretensión de generalización a la población general de estudiantes de psicología. El reducido número de participantes masculinos (n = 11) limita, en particular, la validez de cualquier comparación entre sexos.

Criterios de inclusión:

Matrícula activa; cursar del 5.º al 9.º semestre; consentimiento informado.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos validados en población hispanohablante:

TECA — Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (Fernández-Pinto et al., 2008). Mide cuatro dimensiones de la empatía: adopción de perspectiva (AP), comprensión emocional (CE), estrés empático (EE) y alegría empática (AE).

ARS — Escala de Adicción a Redes Sociales (Escurrea y Salas, 2014). Evalúa tres dimensiones de la adicción: obsesión por redes sociales (ORS), falta de control personal (FCP) y uso excesivo (URS).

Ambos instrumentos fueron utilizados en su versión original, sin adaptación cultural, dado que han sido previamente aplicados en contextos latinoamericanos comparables. Se contó con autorización de uso académico. Los instrumentos fueron aplicados mediante formulario digital (Google Forms) y de forma presencial, garantizando el consentimiento informado y la confidencialidad de los participantes.

Procedimiento

La aplicación fue precedida de la lectura del consentimiento informado. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad. El protocolo contempló la explicación del objetivo del estudio, la voluntariedad de la participación y la ausencia de incentivos. Se realizó depuración de la base de datos y control de calidad para excluir los casos que no cumplían los criterios de inclusión.

Análisis de datos

Los datos fueron procesados con Excel 2019 y Jamovi, con estadística descriptiva (frecuencias, medias, desviaciones estándar) y análisis correlacional mediante el coeficiente de Spearman, adecuado para variables ordinales y distribuciones no necesariamente normales.

Consideraciones éticas

El estudio no implica riesgos adicionales al cotidiano académico; se ajusta a los principios de la Declaración de Helsinki, con autorización académica interna. Se respetan las directrices de originalidad, declaración de conflictos de interés y protección de datos personales.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos TECA y ARS a la muestra de 167 participantes, estructurados en función de las preguntas de investigación planteadas.

Características sociodemográficas

La muestra estuvo compuesta predominantemente por mujeres (93,4 %; n = 156) frente a hombres (6,6 %; n = 11). En cuanto a la edad, el rango más prevalente fue el de 26 a 30 años (45,5 %; n = 76), seguido del de 22 a 25 años (36,5 %; n = 61) y del de 18 a 21 años (18,0 %; n = 30). Respecto al estado civil,

el 70,7 % (n = 118) se identificó como soltero/a, el 24,6 % (n = 41) como casado/a, el 4,2 % (n = 7) como separado/a y el 0,6 % (n = 1) como divorciado/a (Tabla 1).

Tabla 1. Descriptivos sociodemográficos (n = 167)

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Femenino	156	93,4
	Masculino	11	6,6
Edad	18-21	30	18,0
	22-25	61	36,5
	26-30	76	45,5
Estado civil	Soltero/a	118	70,7
	Casado/a	41	24,6
	Separado/a	7	4,2
	Divorciado/a	1	0,6

Nota. Fuente: datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos en 2024-1/2024-2 (UASD-Sede).

EMPATÍA SEGÚN EL SEXO

Los niveles de empatía afectiva y cognitiva se analizaron según el sexo a partir de las cuatro dimensiones del TECA: adopción de perspectiva (AP), comprensión empática (CE), estrés empático (EE) y alegría empática (AE).

Las medias de la dimensión AP fueron similares entre mujeres (27,4) y hombres (27,2), con variabilidad ligeramente mayor en el grupo femenino (DS = 3,17 vs. 2,86). En CE, las mujeres presentaron valores superiores tanto en la media (27,6) como en la mediana (27,0), frente a los hombres (media = 26,1; mediana = 26,0). En EE, las medias fueron comparables (mujeres: 26,0; hombres: 26,5), aunque con mayor dispersión en el grupo femenino. En AE se observó una diferencia leve pero consistente a favor de las mujeres (media = 30,1; mediana = 30,5 vs. media = 29,4; mediana = 29,0). Los resultados detallados se presentan en la Tabla 2.

EMPATÍA SEGÚN LA EDAD

Los niveles de empatía afectiva y cognitiva se analizaron en función de tres rangos etarios (18-21, 22-25 y 26-30 años). Se observó una tendencia de incremento entre los 18 y 25 años, seguida de una estabilización o ligera disminución en el grupo de 26 a 30 años.

Tabla 2. Nivel de empatía afectiva y cognitiva en función del sexo

Estadístico / Sexo	Adopción de perspectiva	Comprensión empática	Estrés empático	Alegría empática	Media total	DS
Estadístico / Sexo	Adopción de perspectiva	Comprensión empática	Estrés empático	Alegría empática	Media total	DS
N	Femenino	156	156	156	156	—
	Masculino	11	11	11	11	—
Media	Femenino	27,4	27,6	26,0	30,1	27,8
	Masculino	27,2	26,1	26,5	29,4	27,3
Mediana	Femenino	27,0	27,0	26,0	30,5	—
	Masculino	26,0	26,0	26,0	29,0	—
DS	Femenino	3,17	3,48	3,69	3,12	—
	Masculino	2,86	2,59	3,11	3,23	—
Mínimo	Femenino	14	16	18	19	—
	Masculino	24	22	22	26	—
Máximo	Femenino	38	38	40	40	—
	Masculino	32	31	32	37	—

Nota. AP = adopción de perspectiva; CE = comprensión empática; EE = estrés empático; AE = alegría empática; DS = desviación estándar. Fuente: datos obtenidos en 2024-1/2024-2 (UASD-Sede).

Figura 1. Niveles de empatía afectiva y cognitiva en función de la edad.

Nivel de empatía afectiva y cognitiva en función de la edad

	Edad	Dimensión AP	Dimensión CE	Dimensión EE	Dimensión AE
N	26-30	76	76	76	76
	22-25	61	61	61	61
	18-21	30	30	30	30
Perdidos	26-30	0	0	0	0
	22-25	0	0	0	0
	18-21	0	0	0	0
Media	26-30	42.2	31.4	60.3	38.6
	22-25	42.0	35.1	61.9	40.3
	18-21	41.7	32.7	50.8	34.9
Mediana	26-30	42.5	25.0	60.0	35.0
	22-25	40	25	60	35
	18-21	35.0	25.0	55.0	45.0
Desviación estándar	26-30	19.1	17.6	19.3	22.0
	22-25	21.9	24.5	21.3	22.9
	18-21	25.7	23.6	20.8	17.1
Mínimo	26-30	1	4	30	3
	22-25	5	10	15	4
	18-21	1	2	15	1
Máximo	26-30	95	85	95	90
	22-25	98	96	99	99
	18-21	90	95	95	65

Fuente: Instrumento de recolección de datos. Percentiles de las dimensiones del TECA

La empatía afectiva aumentó progresivamente desde el grupo de 18 a 21 años (media = 34,9) hasta el de 22 a 25 años (media = 40,3), con una reducción en el rango de 26 a 30 años (media = 38,6). La empatía cognitiva mostró el mismo patrón: 18-21 años (media = 32,7), 22-25 años (media = 35,1) y 26-30 años (media = 31,4). La mayor variabilidad en ambas dimensiones se registró en el grupo etario más joven. El estrés empático presentó valores más elevados en los grupos de mayor edad, mientras que la alegría empática mostró un pico en el grupo de 22 a 25 años con disminución posterior. Estos resultados se presentan en la Figura 1.

ADICCIÓN A REDES SOCIALES

Las puntuaciones en la Escala ARS oscilaron entre 11 y 87, evidenciando amplia heterogeneidad en la muestra. La mediana se situó en 30 puntos; el 84,4 % de los participantes se concentró en el rango de 25 a 45 puntos. El valor modal fue 27 (7,1 %), seguido de 35 (6,5 %) y 25 (5,8 %), lo que indica una concentración predominante en niveles moderados. A partir de los 50 puntos, la frecuencia de casos disminuyó de forma marcada: aproximadamente el 10 % de la muestra presentó puntuaciones elevadas (≥ 50), y tres participantes (1,8 %)

Tabla 3. Distribución del grado de adicción a las redes sociales (ARS).

Grado de Adicción a las Redes Sociales que Presentan los Estudiantes de Psicología Clínica de la UASD, Sede

Total ARS	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
11	1	0.6%	0.6%
13	1	0.6 %	1.3 %
14	1	0.6 %	1.9 %
16	2	1.3 %	3.2 %
17	1	0.6 %	3.9 %
18	4	2.6 %	6.5 %
19	1	0.6 %	7.1 %
20	4	2.6 %	9.7 %
21	3	1.9 %	11.7 %
22	2	1.3 %	13.0 %
23	7	4.5 %	17.5 %
24	3	1.9 %	19.5 %
25	9	5.8 %	25.3 %
26	6	3.9 %	29.2 %
27	11	7.1 %	36.4 %
28	7	4.5 %	40.9 %
29	4	2.6 %	43.5 %
30	8	5.2 %	48.7 %
31	3	1.9 %	50.6 %
32	4	2.6 %	53.2 %
33	2	1.3 %	54.5 %
34	5	3.2 %	57.8 %
35	10	6.5 %	64.3 %
46	4	2.6 %	87.0 %
48	1	0.6 %	87.7 %
49	2	1.3 %	89.0 %
50	3	1.9 %	90.9 %
61	1	0.6 %	96.8 %
62	1	0.6 %	97.4 %
70	1	0.6 %	98.7 %
75	1	0.6 %	99.4 %
87	1	0.6 %	100.0 %

Fuente: Instrumento de recolección de datos, escala ARS, obtenidos del análisis estadístico realizado con JAMOV

Nota. Frecuencias acumuladas por puntuación en la Escala ARS, procesadas con Jamovi.

registraron puntuaciones excepcionalmente altas (62, 75 y 87). La distribución completa se detalla en la Tabla 3.

Correlación entre adicción a redes sociales y empatía

La Tabla 4 presenta los coeficientes de correlación de Spearman (ρ) y los valores p correspondientes a las relaciones entre las dimensiones del TECA (AP, CE, EE, AE) y las dimensiones del ARS (ORS, FCP, URS).

El análisis no evidenció correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de la empatía y las dimensiones de la adicción a redes sociales ($p > .05$ en todos los casos). Algunas correlaciones mostraron coeficientes de baja magnitud, positivos o negativos, que no alcanzaron el umbral de significación estadística. En contraste, se observaron correlaciones positivas y significativas entre las dimensiones internas del TECA (CE-AP: $\rho = .345$, $p < .001$; EE-CE: $\rho = .396$, $p < .001$; AE-CE: $\rho = .303$, $p < .001$), así como entre las dimensiones del ARS (FCP-ORS: $\rho = .431$, $p < .001$; URS-FCP: $\rho = .722$, $p < .001$; URS-ORS: $\rho = .424$, $p < .001$), confirmando la consistencia interna de ambos instrumentos.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo examinar la relación entre el uso excesivo de redes sociales y los niveles de empatía afectiva y cognitiva en estudiantes de Psicología Clínica de la UASD. A continuación, se discuten los hallazgos en relación con la hipótesis operacional planteada y con la evidencia previa.

Empatía según el sexo

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones del TECA resulta concordante con los hallazgos de Vargas et al. (2023), quien tampoco encontró diferencias significativas en la preocupación empática entre géneros en profesionales de la psicología. Este resultado contrasta, sin embargo, con investigaciones que reportan niveles significativamente más altos de empatía en mujeres (Suriá et al., 2021), así como con evidencia neurobiológica que sugiere una mayor activación de áreas cerebrales asociadas a la empatía en mujeres (Stevens, J. S. y Hamann, S. 2012). La discrepancia puede atribuirse al marcado desequilibrio de la muestra (93,4

% mujeres vs. 6,6 % hombres), que reduce la potencia estadística de cualquier comparación entre grupos.

Factores contextuales como el entorno académico compartido y la formación en competencias relacionales propia de la carrera de psicología pueden asimismo atenuar las diferencias asociadas al sexo.

Empatía según la edad

El patrón de incremento de la empatía entre los 18 y 25 años, seguido de estabilización o ligera disminución en el grupo de 26 a 30 años, es consistente con lo descrito por Suriá et al. (2021) y Romero y Solano (2020), quienes documentan que la empatía se desarrolla progresivamente durante los primeros años de formación profesional. Este patrón contrasta con los hallazgos de Vargas (2020), quien observó niveles más altos en estudiantes de primeros años. La disminución relativa en el grupo de mayor edad puede relacionarse con el incremento de responsabilidades académicas, personales y laborales propias de la adultez temprana, factores que la literatura asocia a mayores niveles de estrés y a estrategias de regulación emocional más cognitivas que empáticas (Navarro et al. 2016).

Grado de adicción a las redes sociales

La concentración de la muestra en niveles bajos a moderados de adicción a redes sociales coincide con lo reportado por García Salazar y Romualdo Tafur (2021) en poblaciones universitarias. No obstante, la existencia de un subgrupo con puntuaciones elevadas (≥ 50 puntos; ~ 10 % de la muestra) es clínicamente relevante: investigaciones previas asocian el uso problemático de redes sociales con ansiedad, irritabilidad y afectación del desempeño académico (Colonio, 2023; Araujo, 2016). Este hallazgo subraya la necesidad de estrategias preventivas específicas en el ámbito universitario.

Relación entre empatía y adicción a redes sociales

La hipótesis operacional del estudio no fue confirmada: no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de la empatía y las dimensiones de la adicción a redes sociales. Este resultado constituye el hallazgo central de la investigación y contrasta con la literatura que postula una relación inversa entre el uso problemático de redes

sociales y la empatía (López et al., 2014; Kuss y Griffiths, 2017). La discrepancia puede explicarse por variables mediadoras no evaluadas en este diseño, como el tipo de contenido consumido, la calidad de las interacciones digitales o el propósito del uso de las plataformas. Un diseño correlacional transversal no permite controlar estas variables ni establecer secuencias temporales entre los constructos.

La consistencia interna evidenciada dentro de cada instrumento con correlaciones significativas entre las dimensiones del TECA y entre las del ARS confirma la validez de los instrumentos en esta población y refuerza la credibilidad del hallazgo de independencia entre constructos.

Limitaciones

El diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad o temporalidad entre variables. El muestreo no probabilístico y el desequilibrio de género (93,4 % mujeres) limitan la generalización de los resultados. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales, muestras con mayor representación de hombres y variables adicionales como el tipo de uso de redes sociales, la calidad de las interacciones digitales y el bienestar psicológico general que permitan examinar con mayor precisión los determinantes de la empatía en estudiantes de psicología clínica.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el uso excesivo de redes sociales y la empatía afectiva y cognitiva en estudiantes de Psicología Clínica. A partir de los resultados obtenidos se derivan las siguientes conclusiones:

1. Empatía según el sexo. Las mujeres presentaron puntuaciones medias ligeramente superiores en las dimensiones del TECA, pero las diferencias no alcanzaron significación estadística. El sexo no constituyó un factor determinante de los niveles de empatía en esta muestra, lo que sugiere que la formación académica compartida y el entorno profesional homogéneo pueden atenuar las diferencias de género documentadas en otras poblaciones.

2. Empatía según la edad. Los niveles de empatía tendieron a incrementarse entre los 18 y 25 años y a

estabilizarse o disminuir levemente en el rango de 26 a 30 años, patrón consistente con el proceso de maduración emocional y el aumento de responsabilidades propias de la adultez temprana.

3. Grado de adicción a las redes sociales. La mayoría de los estudiantes presentó niveles bajos a moderados de adicción, aunque se identificó un subgrupo minoritario con puntuaciones elevadas que representa un riesgo para el bienestar emocional y el desempeño académico.

4. Relación entre empatía y adicción a las redes sociales. El análisis no evidenció correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de ambos constructos. En esta muestra, la empatía y la adicción a redes sociales se comportaron como variables independientes. Este resultado no invalida la preocupación teórica sobre los efectos de la hiperconectividad en las habilidades socioemocionales, pero sugiere que dicha relación puede estar mediada por variables no contempladas en este diseño.

Conclusión general

Este estudio aporta evidencia sobre el desarrollo de la empatía en función del sexo y la edad en estudiantes de Psicología Clínica de la UASD, así como sobre la prevalencia de un uso mayoritariamente moderado de redes sociales. Los resultados no respaldan la existencia de una relación directa y significativa entre empatía y adicción a redes sociales en esta población. La formación en competencias empáticas y el uso consciente de la tecnología digital merecen atención sistemática en los programas de formación de psicólogos clínicos, independientemente de la relación estadística aquí examinada.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

La inteligencia artificial fue empleada como una herramienta de apoyo en distintas fases del proceso de elaboración del presente artículo, incluyendo la delimitación del tema, la adecuación del título, la reformulación de algunos enunciados y la identificación de sinónimos, con el propósito de optimizar la claridad, coherencia y precisión del discurso escrito.

DECLARACIONES ÉTICAS

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

REFERENCIAS

- Araujo Robles, E. D. (2016). Indicadores de adicción a las redes sociales en universitarios de Lima. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 48-58. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162016000200005
- Chukwuere, J. E., y Chukwuere, P. C. (2017). El impacto de las redes sociales en el estilo de vida social: Un estudio de caso de estudiantes universitarias. *Género y Comportamiento*, 15(4), 9966-9981. https://www.researchgate.net/publication/323014365_The_impact_of_social_media_on_social_lifestyle_A_case_study_of_university_female_students
- Colonio Caro, J. D. (2023). Revisión sistemática sobre la adicción a las redes sociales en adolescentes latinoamericanos entre el 2020-2022. *Propósitos Y Representaciones*, 11(2), e1759. <https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n2.1759>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Escurra Mayaute, M. & Salas Blas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Liberabit Revista Peruana de Psicología*, 20(1), 73-91. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000100007&lng=es&tlng=es
- GarcíaSalazar, A. E., & Romualdo Tafur, A. F. (2021). Impulsividad y adicción a las redes sociales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. [Tesis de grado, Universidad Cesar Vallejo] Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/88494>
- Kuss, D. J., y Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, vol. 24, núm. 2, pp. 284-298. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589012.pdf>
- López, M. B., Aran Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (1), 37-51. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242014000100004&lng=en&tlng=es
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Abad, F. J. (2008). TECA: test de empatía cognitiva y afectiva: manual. TEA. https://indaga.ual.es/discovery/fulldisplay?context=L&vid=34CBUA_UAL:VU1&MyInstitution&isFrbr=true&tab=LibraryCatalog&lang=es&docid=alma991001497749704991
- Maldonado Berea, G. A., García González, J., y Sampedro Requena, B. E. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 153-176. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23178>
- Nader, M., Jáquez-Quinonez, S., y Reyes-Zaiter, L. (2021). Uso problemático de redes sociales y bienestar psicológico en universitarios dominicanos. *Revista Caribeña de Psicología*, 5(2), 120-135. <https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/531>
- Navarro Saldaña, G., Maluenda J. y Varas Contrera M. (2016). Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes universitarios chilenos de la provincia de Concepción, Chile. *Educación Vol. XXV, N° 49*, septiembre 2016, pp. 63-82 / ISSN 1019-9403. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.004>
- Rogers, C. R. (2007). Las condiciones necesarias y suficientes para el cambio de personalidad terapéutico. En *Psicoterapia centrada en el cliente* (ed. rev.). Editorial Paidós. (Obra original publicada en 1957). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22122245/>
- Romero Astudillo, X. J., & Solano Alvarado, M. J. (2020). Empatía cognitiva y afectiva en estudiantes de la facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo 2019-2020. [Tesis de grado, UCUENCA] <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/34762>
- Solano, J., Encarnación, B., Martínez, M., y Castillo-Liriano, L. (2024). Relación entre el uso excesivo de redes sociales y la empatía en estudiantes de Psicología Clínica de la UASD-Sede durante el período febrero-octubre 2024 [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Santo Domingo].
- Suriá Martínez, R., Navarro Ferris, J. C., & Samaniego, J. A. (2021). Dimensiones de Empatía en Estudiantes de Psicología. *European Journal of Child Development Education and Psychopathology*, 1-11. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1405>
- Stevens, J. S., & Hamann, S. (2012). Sex differences in brain activation to emotional stimuli: a meta-analysis of neuroimaging studies. *Neuropsychologia*, 50(7), 1578-1593. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.03.011>
- Valerio, G., y Serna, R. (2018). Redes sociales y bienestar psicológico del estudiante universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 19-28. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1796>
- Vargas Espín, A. del P., Núñez Núñez, M., & Gavilanes Gómez, D. (2023). La empatía en estudiantes de psicología clínica en formación: un estudio comparativo: Empathy in clinical psychology students in training: a comparative study. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 4486-4494. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.914>
- Vargas Yallico, D. (2020). Expresiones de la empatía en estudiantes de la carrera de psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/>

server/api/core/bitstreams/5bd704e0-27a0-4b6d-b3d9-559b78fc4177/content

Vivanco, L. (2024). Empatía en el contexto de la relación médico-paciente. *Atención Primaria*, 56(12), 103043–103043. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656724001859?via%3Dihub>

YAN Zhiqiang, SU Yanjie. (2018). Diferencias de género en la empatía: evidencia de un metaanálisis[J]. *Desarrollo psicológico y educación*, 2018, 34(2): 129-136. <https://devpsy.bnu.edu.cn/EN/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2018.02.01>

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Solano, Jennifer: Conceptualización, análisis formal, investigación, administración del proyecto, metodología, visualización, borrador original.

Encarnación, Benero y Martínez, Miguel: Recogida de información, aplicación de instrumentos, recursos, recopilación y gestión de datos. (Ambos autores contribuyeron equitativamente).

Castillo-Liriano, Liris: Revisión crítica, supervisión, validación conceptual y metodológica.



Universidad Autónoma de Santo Domingo

PRIMADA DE AMÉRICA | Fundada el 28 de octubre de 1538



REVISTA ACADÉMICA
ALMAMATER
Universidad Autónoma de Santo Domingo



ESCANÉAME PARA ACCEDER
A LA REVISTA DIGITAL

VOLUMEN 1, NÚMERO 1, 2026 | ISSN 3080-9917 | Revistaalmamater.org

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado | Dirección General de Investigaciones Científicas y Tecnológicas