



# OGMA

Revista Científica Multidisciplinaria



Período septiembre- diciembre 2024

ISSN: 3028-8770

<https://doi.org/10.69516/24wrvq45>

Volumen 3 - N° 3

<https://revistaogma.com>









## HORIZONTES COMPARTIDOS ENTRE LA INNOVACIÓN Y COOPERACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA POR PARES CIEGOS



## Aprendizaje basado en tareas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y literatura

### Task-based learning for language and literature teaching and learning

- |  |  |
|--|--|
|  Vera Cantos, Diana Antonia <sup>1</sup><br><a href="https://orcid.org/0000-0001-7630-3604">https://orcid.org/0000-0001-7630-3604</a><br><a href="mailto:dianaan.vera@educacion.gob.ec">dianaan.vera@educacion.gob.ec</a><br>Unidad Educativa Ciudad de Azogues<br>Ecuador          |  Daquilema Tumaili, Victoria Maribel <sup>4</sup><br><a href="https://orcid.org/0009-0005-5500-6682">https://orcid.org/0009-0005-5500-6682</a><br><a href="mailto:maribel.daquilema@educacion.gob.ec">maribel.daquilema@educacion.gob.ec</a><br>Escuela de Educación Básica Manuel Rivadeneira<br>Ecuador |
|  Loor Molina, María Mercedes <sup>2</sup><br><a href="https://orcid.org/0000-0003-0627-7580">https://orcid.org/0000-0003-0627-7580</a><br><a href="mailto:mercedes.loorm@educacion.gob.ec">mercedes.loorm@educacion.gob.ec</a><br>Escuela de Educación Básica Vilcabamba<br>Ecuador |  Tipán Jaramillo, Edwin Wladimir <sup>5</sup><br><a href="https://orcid.org/0009-0006-5760-3672">https://orcid.org/0009-0006-5760-3672</a><br><a href="mailto:edwin.tipanj@gmail.com">edwin.tipanj@gmail.com</a><br>Unidad Educativa Particular Latino<br>Ecuador   |
|  Medina González, Kerly Mishell <sup>3</sup><br><a href="https://orcid.org/0009-0004-0423-2252">https://orcid.org/0009-0004-0423-2252</a><br><a href="mailto:kerlymedina1994@gmail.com">kerlymedina1994@gmail.com</a><br>Unidad Educativa Particular Nazaret<br>Ecuador             |  Jumbo Rivas, Britani Lisbeth <sup>6</sup><br><a href="https://orcid.org/0009-0008-0079-0435">https://orcid.org/0009-0008-0079-0435</a><br><a href="mailto:lisjumbo_1999@hotmail.com">lisjumbo_1999@hotmail.com</a><br>Unidad Educativa Particular Nazaret<br>Ecuador                                     |

<sup>1</sup>Autor de correspondencia.

**Recibido:** 2024-09-02 / **Aceptado:** 2024-10-02 / **Publicado:** 2024-12-30

**Forma sugerida de citar:** Vera Cantos, D. A., Loor Molina, M. M., Medina González, K. M., Daquilema Tumaili, V. M., Tipán Jaramillo, E. W., & Jumbo Rivas, B. L. (2024). Aprendizaje basado en tareas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y literatura. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(3), 1-10. <https://doi.org/10.69516/xgsaa694>

#### Resumen:

En el contexto educativo surge la necesidad de desarrollar habilidades de argumentación en los estudiantes, esenciales para el desarrollo del lenguaje y la expresión a través de textos de diferentes tipos. El objetivo del estudio fue diseñar una propuesta de intervención sustentada en el aprendizaje basado en tareas para la enseñanza y aprendizaje de la argumentación en el área de lengua y literatura para el bachillerato. La investigación se basa en un enfoque cualitativo, utilizando un diseño documental. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes de primer año de bachillerato, distribuidos en tres paralelos: A, B y C. La propuesta se diseñó a partir de una planificación que incluyó sesiones interactivas, experienciales y activas. Además, se consideró el enfoque cognitivo y constructivista para orientar el proceso didáctico planificado. Como resultado, se logró presentar una propuesta adaptada a las características del contexto educativo. Esto implica, de forma concluyente, que la metodología de aprendizaje basado en tareas es una herramienta eficaz para el área de lengua y literatura, ya que fomenta la participación activa de los estudiantes, la reflexión crítica y la mejora de sus habilidades argumentativas. Se concluye que, al aplicar este enfoque, los estudiantes no solo mejoran en el desarrollo de la argumentación, sino también en su capacidad para expresar y defender ideas de manera estructurada, lo que facilita su aprendizaje en el área mencionada.

**Palabras clave:** Aprendizaje basado en tareas; Texto argumentativo; Habilidades argumentativas.

#### Abstract:

In the educational context, the need arises to develop argumentation skills in students, essential for the development of language and expression through texts of different types. The objective of the study was to design an intervention proposal based on task-based learning for the teaching and learning of argumentation in the area of language and literature for high school. The research is based on a qualitative approach, using a documentary design. The sample was made up of 75 first year high school students, distributed in three parallels: A, B and C. The proposal was designed based on a planning that included interactive, experiential and active sessions. In addition, the cognitive and constructivist approach was considered to guide the planned didactic process. As a result, it was possible to present a proposal adapted to the characteristics of the educational context. This implies, conclusively, that the task-based learning methodology is an effective tool for the area of language and literature, since it encourages students' active participation, critical reflection and improvement of their argumentative skills. It is concluded that, by applying this approach, students not only improve in the development of argumentation, but also in their ability to express and defend ideas in a structured manner, which facilitates their learning in the aforementioned area.

**Keywords:** Task-based learning; Argumentative text; Argumentative skills.





## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje basado en tareas (ABT) también denominado enfoque por tareas, es una metodología que se centra en la inmersión del estudiante en contextos y situaciones comunicativas reales, no solo a través de la modificación de las unidades en sus diferentes niveles de descripción, sino que se propone que los procesos de aprendizaje implicarán de manera indispensable procesos comunicativos (Torrero, 2020; Centro Virtual Cervantes, 2008).

La metodología de ABT, está dirigida al desarrollo de habilidades comunicativas a través de un enfoque cognitivo y constructivista del aprendizaje, comúnmente utilizado en el aprendizaje de la lengua extranjera, con resultados favorables (Estaire, 2011; Marín, 2019). En este enfoque comunicativo de la enseñanza de lengua presenta desde dos perspectivas, una de ellas es el enfoque lingüístico y la otra, el psicolingüístico. En el primero se priorizan los contenidos para luego pasar a las tareas, y en el segundo, se anteponen las tareas como eje rector del proceso de aprendizaje y de allí nacen los contenidos.

Las tareas de ABT son actividades realizadas principalmente en el aula y que priorizan el uso de la lengua. Dichas tareas deben tener: carácter comunicativo, es decir, reconocen la importancia del desarrollo de habilidades lingüísticas; carácter sistémico-comunicativo, atienden tanto a los aspectos de fondo de la lengua como a sus aspectos formales; carácter educativo, están debidamente planificadas para lograr la formación integral de los educandos; y, un carácter significativo vivencial del aprendizaje, permiten que los estudiantes se apropien del conocimiento y lo lleven a la práctica (Aguilera et al., 2021).

Desde la concepción actual del término “tarea” se ha vuelto un tedioso para los estudiantes, quienes la ven como algo monótono y aburrido. Sin embargo, desde esta metodología, las tareas son actividades que conforman el proyecto; orientadas de forma secuencial y que tienen la finalidad de que el estudiante vivencie el aprendizaje, es decir, están orientadas a poner en práctica las habilidades comunicativas que se pretenden enseñar (Casquero, 2004; Aguilera et al., 2021). Para lograr lo antes mencionado, se puede clasificar las tareas en tres tipos:

Tareas posibilitadoras, este tipo de tareas sirven de apoyo para las próximas tareas, pues se centran en los contenidos teóricos de la lengua, al ser directas, claras y con objetivos específicos su evaluación no es compleja, es decir, son los pasos previos para poder realizar las tareas comunicativas (Centro Virtual Cervantes, 2008).

Tareas comunicativas, las cuales se centran en propiciar la comunicación oral y escrita en los estudiantes, generando espacios de intercambio en contextos reales y su evaluación permite evidenciar el logro de los objetivos tanto teóricos como prácticos. Estas tareas deben ser orientadas como un acto comunicativo (Aguilera et al., 2021).

Tareas didácticas, propician un aprendizaje consciente del estudiante, pues facilitan su autonomía tanto en el proceso de aprendizaje como en el de evaluación. Estas actividades conforman un todo, es decir, un conjunto de tareas que se realizan de forma independiente, pero son parte de una secuencia didáctica amplia con objetivos, contenidos, etc. (Aguilera et al., 2021).





Con respecto a lo mencionado, el ABT ha resultado ser una metodología positiva en estudios relacionados con la adquisición de un segundo idioma, pues al ser eminentemente comunicativo, facilita el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas; a su vez se convierte en una metodología activa en la que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje (Gil, 2019; Prša, 2019).

El Ministerio de Educación del Ecuador (2021) estipula que uno de los principales objetivos del área del Lengua y Literatura es hacer que los estudiantes se conviertan en usuarios competentes de su lengua materna, es decir, que desarrollen las competencias lingüísticas necesarias que les permitan expresarse de manera correcta, tanto oral como de forma escrita, por lo que es necesario que los aprendizajes sean llevados al contexto real del estudiante, para que de una u otra manera vivencie los mismos y los pueda asimilar desde la experiencia.

Argumentar para muchos puede significar responder de forma oral ante algún supuesto, pero, entendido desde el punto de Weston (2001) argumentar es presentar razones que apoyen o defienden una opinión o una conclusión, con la finalidad de persuadir, convencer y disuadir al oyente o receptor. Dichas razones implican la reflexión crítica no sólo del receptor sino también del emisor, pues el argumento genera un diálogo que permite conocer el punto de visto de otros frente a un tema, y tomar una postura propia sobre ello.

La argumentación no es una capacidad que esté ligada únicamente al contexto escolar, pues en la vida cotidiana la tenemos presente y la practicamos, ya sea cuando un adulto va al mercado e intenta regatear o cuando un niño intenta convencer a sus padres para conseguir algo. A pesar de la importancia de estas habilidades, Perelman (2001) considera que la competencia argumentativa no tiene el debido espacio dentro de las aulas, pues se ha relegado a la parte teórica o a la simple escritura de un texto sin fines prácticos.

Como se menciona en párrafos anteriores, desde el currículo surge la necesidad de que los aprendizajes sean más vivenciales, por ello la importancia de utilizar una metodología que permita poner en práctica, desde espacios comunicativos, las habilidades que se desarrollan con el texto argumentativo. La metodología que se considera la más apta para esta propuesta es el ABT, que permite la participación activa de los estudiantes en situaciones comunicativas reales dentro del aula, para luego ponerlo en práctica fuera de ella (Aguilera et al., 2021).

Esta metodología ha sido efectiva en desarrollo de habilidades comunicativas dentro de la enseñanza de diversos idiomas, pues permite mejorar la interacción entre docentes y estudiantes, fomentar la autonomía, aplicar lo aprendido en diversos ámbitos y actos comunicativos, etc. (Jerez y Garófalo, 2012; Marín, 2019; Bravo et al., 2020). De esta manera se favorece al uso competente de la lengua materna y al desarrollo de diversas habilidades lingüísticas. De allí, el área de Lengua y Literatura se convierte una asignatura que busca formar estudiantes racionales, críticos y reflexivos, capaces de trabajar en equipo y de forma individual, de investigar y expresarse de acuerdo a las problemáticas actuales.

En efecto, por mucho tiempo se ha enfocado la enseñanza de la lengua en las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar. Tradicionalmente, dichas habilidades han sido abordadas de manera aislada, dejando de lado la habilidad argumentativa que ha sido relegada o poco





trabajada dentro del aula. La importancia de la argumentación radica en que no es solo defender una postura sino dar razones debidamente sustentadas. Sino que incita al estudiante a indagar, contrastar, ejemplificar, razonar, discernir, respetar otros criterios, etc. En este sentido, se plantea como objetivo del estudio diseñar una propuesta de intervención sustentada en el aprendizaje basado en tareas para la enseñanza y aprendizaje de la argumentación en área de lengua y literatura para el bachillerato.

## 2. MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología del estudio se basó en el enfoque cualitativo a través de un diseño documental, debido a que se planteó una propuesta de intervención basada en el ABT, por lo cual, fue necesario realizar una revisión de literatura para determinar los fundamentos elementales para sustentar el diseño. Se consideró una muestra de 75 estudiantes de primer año de bachillerato distribuidos en tres paralelos A, B y C. En este sentido, se aplicó la observación participante para determinar las necesidades y características del grupo para realizar las adaptaciones y contextualización necesaria para diseñar la propuesta.

Para el procesamiento de la información se aplicó el análisis de contenido y la descripción contextualizada de las particularidades de la propuesta de intervención, a partir de ello, se generó un documento con los fundamentos y planificación necesarios para llevarlo a la práctica. En efecto, se logró establecer la ruta didáctica y metodológica para que la propuesta de intervención pueda ser aplicada en el contexto educativo.

## 3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la propuesta de intervención aplicando el aprendizaje basado en tareas (ABT):

### 3.1. Presentación

Según la bibliografía revisada es necesaria la implementación de programas de intervención que procuren el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes, debido a que presentan dificultades a la hora de expresar ideas, opiniones y sentimientos, tanto de manera escrita como oral. Esto se puede corroborar por medio de la experiencia docente que se ha adquirido tanto en la práctica áulica como en el transcurso de los estudios de posgrado.

Con la propuesta de intervención se busca mejorar las habilidades argumentativas en los estudiantes de primero de bachillerato general unificado, trabajando el texto argumentativo desde el aprendizaje basado en tareas y proponiendo actividades enmarcadas en las características particulares del contexto. La propuesta ha sido diseñada a partir de la importancia que supone el desarrollo de habilidades argumentativas desde el currículo nacional.

A través de la propuesta se busca la mejora de las habilidades argumentativas, lo cual implica el saber discernir, investigar, proponer, sustentar, reflexionar y defender un punto de vista; al desarrollar estas habilidades, los estudiantes serán capaces de tomar decisiones asertivas respecto a las problemáticas de la vida cotidiana, sobre todo con el tópico central que será el consumo del alcohol. Por otro lado, al ser el ABT una metodología que busca la





participación de los estudiantes en situaciones comunicativas reales; que, atendiendo a lo expuesto en el la introducción, se considera una metodología activa.

### 3.2. Objetivos educativos

A través del análisis del contexto educativo y de las características de los estudiantas, a continuación, se presentan los siguientes objetivos:

Proponer estrategias didácticas que desarrollen competencias lingüísticas propias del texto argumentativo.

- Trabajar con la metodología del aprendizaje basado en tareas como un enfoque comunicativo que conlleva a la mejora de habilidades lingüísticas.
- Comprender la importancia del texto argumentativo en el desarrollo de habilidades lingüísticas necesarias para la vida.
- Vincular las estrategias propuestas con la prevención del consumo de alcohol en adolescentes.
- Proponer actividades situadas en el contexto real que permitan la reflexión y análisis sobre la problemática social que es el consumo de alcohol en adolescentes.

### 3.3. Actividades

Las actividades seleccionadas para la propuesta se han adaptado con relación a los fundamentos revisados sobre el ABT. Las tareas se presentan como situaciones comunicativas reales dirigidas mediante secuencias didácticas en un lapso de cuatro semanas, distribuidas en cuatro periodos por semana de 40 minutos cada uno.

**Tabla 1.**

*Planificación de actividades basada en ABT*

Semana	Periodos	Actividades generadoras	Forma de evaluación recomendada
1	4	Preparación de textos relacionados con el consumo de alcohol. Lectura silenciosa de los diferentes textos. Compartir los textos leídos con los compañeros. Realizar una rutina de pensamiento para obtener	Actividad: Representación de situaciones comunicativas. Técnica: Observación. Instrumento: Lista de cotejo. Tipo: coevaluación.





---

		conclusiones de todos los textos.	
		Análisis de las características de los textos y relacionarlos con diferencias y semejanzas.	
		Relación de diferentes textos con su tipología.	
		Investigar motivos y momentos en los que famosos dejaron de consumir alcohol o dejaron su alcoholismo.	
		Realizar una exposición con diferentes famosos y analizar su caso por medio de preguntas generadoras.	Actividad: Participación en el foro
2	4	Exponer los posibles argumentos que haya tomado el famoso para dejar de consumir alcohol.	Técnica: Observación Instrumento: Rúbrica Tipo: Heteroevaluación
		Los estudiantes van a preparar material para un foro con el tema “El infierno de consumir alcohol”.	
		Presentar el foro y obtener conclusiones personales.	
		Observar diferentes tipos de publicidad e identificar si existen textos argumentativos.	Actividad: Anuncios publicitarios
3	4	Preparar un juego de rol para poner en práctica las tipologías textuales.	Técnica: Observación Instrumento: Lista de cotejo
		Preparar un anuncio publicitario que tenga relación con la prevención del consumo del alcohol.	Tipo: Coevaluación

---





		Presentar los diferentes anuncios publicitarios en la clase.	
		Crear un texto argumentativo tomando en cuenta las características estudiadas en clase y la investigación personal.	
		Planificar la creación de un podcast en el que se aborde la prevención del consumo de alcohol.	Actividad: Elaboración de un podcast
4	4	Crear los guiones y hacer las correcciones necesarias. Esto se realiza de forma grupal.	Técnica: Observación Instrumento: Rúbrica
		Realizar pruebas y ensayos previo a la realización del podcast.	Tipo: Coevaluación
		Grabar en audio y video el podcast para luego ser compartido de forma consensuada en las redes sociales de los estudiantes.	

*Nota.* Las actividades presentadas pueden ser modificadas e, incluso, proponerse otras que sean necesarias con respecto al contexto educativo.

#### 4. DISCUSIÓN

La propuesta de intervención se centra en la implementación del ABT para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y literatura. Este enfoque, que se fundamenta en la realización de tareas significativas, busca mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes al involucrarlos en actividades prácticas y contextuales. Por ello, para Tawil (2018) las tareas deben enfocarse en el significado y tener un resultado claro, permitiendo a los estudiantes utilizar recursos lingüísticos diversos para completar la tarea.

El ABT se ha demostrado efectivo en diversas investigaciones, en donde se observa que los métodos didácticos tradicionales no eran eficientes para desarrollar la capacidad comunicativa en situaciones reales. Al contrario, para Tawil (2018) el ABT permitió a los estudiantes interactuar intensamente y mejorar su adquisición del idioma. Esta metodología fomenta un aprendizaje más participativo y menos basado en la memorización de reglas gramaticales, es decir, centrado en la argumentación.







Una de las principales ventajas del ABT es que promueve la motivación y el compromiso de los estudiantes. Para Tawil (2018) se destaca que los estudiantes motivados tienden a aprovechar al máximo las tareas, lo que facilita la adquisición del idioma. Además, las tareas basadas en la vida real y en contextos pragmáticos hacen que el aprendizaje sea más relevante y atractivo para los estudiantes, aumentando su interés y participación en las actividades.

Con respecto a la propuesta de intervención, Eslit (2023) explica que el proceso de implementación del ABT incluye varias etapas, comenzando con la fase de pre-tarea, donde se introduce el tema y se activa el conocimiento previo de los estudiantes. Luego, en el ciclo de tareas, los estudiantes trabajan en parejas o grupos, mientras el profesor monitorea y proporciona apoyo cuando es necesario. Finalmente, también se tomó en cuenta lo dicho por Yu (2016) acerca de la fase de enfoque en el lenguaje, en la cual se analizan y practican las formas lingüísticas que surgieron durante la realización de la tarea, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre la argumentación.

Además, la propuesta de intervención basada en el ABT tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades cognitivas. Según Eslit (2023) Al enfrentar tareas auténticas, los estudiantes deben analizar, evaluar y tomar decisiones en tiempo real, lo que promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esta metodología también fomenta la flexibilidad cognitiva, ya que los estudiantes deben adaptar su uso del lenguaje según el contexto comunicativo, mejorando su capacidad para cambiar entre diferentes recursos lingüísticos y ajustar su producción lingüística a diversas situaciones como es la argumentación.

En definitiva, la propuesta de intervención basada en el ABT ofrece una metodología efectiva y motivadora para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y literatura. De acuerdo a Tawil (2018), al centrarse en tareas significativas y contextuales, esta metodología no solo mejora la competencia comunicativa de los estudiantes de bachillerato, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y la motivación, aspectos esenciales para un aprendizaje integral y duradero.

## 5. CONCLUSIONES

En conclusión, se ha alcanzado el cumplimiento del objetivo del estudio, aunque la propuesta de intervención aún no ha sido implementada en el contexto educativo, tiene toda la posibilidad de ser replicada de acuerdo a las necesidades del aula de clases. Esta propuesta, aunque teórica en su estado actual, tiene un gran potencial para ser aplicada en el ámbito del bachillerato. Para su correcta implementación, es fundamental llevar a cabo una evaluación diagnóstica que permita identificar las habilidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes, así como aspectos relevantes relacionados con sus conductas.

La evaluación diagnóstica inicial facilitará un punto de partida claro y permitirá medir el progreso al finalizar la intervención. La adaptabilidad de la propuesta a diferentes niveles educativos es una ventaja significativa, lo que abre la puerta a su uso en diversos contextos académicos. Sin embargo, se identifican áreas de mejora, especialmente en la ampliación del marco teórico sobre metodologías activas que fomenten la interacción social entre los estudiantes.





El ABT se presenta como una metodología prometedora para el desarrollo de competencias lingüísticas, aunque requiere más investigación en su aplicación específica en Lengua y Literatura. Además, es crucial considerar la diversidad en los salones de clase y adaptar las actividades a las necesidades particulares de cada grupo. Por último, se sugiere explorar métodos de evaluación alternativos, como la autoevaluación y coevaluación, para fomentar una mayor conciencia crítica entre los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. Esto no solo enriquecería la experiencia educativa, sino que también contribuiría al desarrollo integral del alumnado. En futuras investigaciones, sería beneficioso implementar esta propuesta para validar su efectividad y ajustar las estrategias según los resultados obtenidos, asegurando así un impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, G., Olivero, M., y Fiol, A. (2021). El aprendizaje basado en tareas en la expresión oral del idioma inglés al nivel intermedio equivalente a un B1. *Revista Científica Del Amazonas*, 4(7), 29-39. <https://doi.org/10.34069/RA/2021.7.03>
- Bravo, M. A., Soria, B. R., Ureña, D. A., & Mora, J. O. (2020). Enfoque de aprendizaje basado en tareas en el desarrollo de la habilidad del habla. *ConcienciaDigital*, 3(1.1), 181-193. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v3i1.1.1139>
- Casquero, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros, Río de Janeiro*, 243-253. <https://n9.cl/r8eer>
- Centro Virtual Cervantes (2008). *Enfoque por tareas. En Diccionario de términos claves de ELE.* <https://cvc.cervantes.es/>
- Eslit, E. (2023). Unlocking Cognitive Potential: Exploring the Transformative Power of Task-Based Instruction in Tertiary Language Education [Liberar el potencial cognitivo: Explorando el poder transformador de la instrucción basada en tareas en la enseñanza terciaria de idiomas]. *International Journal of Education and Teaching*, 3(1), 16-27. <https://doi.org/10.51483/IJEDT.3.1.2023.16-27>
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (12), 1-26. <https://n9.cl/2ux1r>
- Gil, N. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170-81. <https://n9.cl/gjvn3>
- Jerez, Y., & Garófalo, A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las Telecomunicaciones. *Ingeniería Electrónica, Automática y Comunicaciones*, 33(3), 1-7. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-59282012000300001&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59282012000300001&lng=es&tlng=es)











- Marín, F. (2019). Aula invertida y aprendizaje basado en tareas a través de las TIC para el aprendizaje del inglés. *Revista Vinculando*, 1-31. <https://n9.cl/cisy1>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2021). *Currículo priorizado Con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-énfasis-en-CC-CM-CD-CS\\_Elemental.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-énfasis-en-CC-CM-CD-CS_Elemental.pdf)
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22 (2), 32-45. <https://n9.cl/0j4ba>
- Prša, L. (2019). *Enfoque por tareas en el desarrollo de las destrezas lingüísticas* [Tesis de maestría, University of Zagreb]. Repositorij. <https://n9.cl/x26x0>
- Tawil, H. (2018). Task-Based and Situated Language Learning and Its Impact on Language Teaching [El aprendizaje de idiomas basado en tareas y situado y su repercusión en la enseñanza de idiomas]. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(4), 202-212. <https://ijllnet.com/journal/index/2502>
- Torrero, R. (2020). La enseñanza de la entonación en la clase de ELE: propuesta de secuenciación didáctica. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (31), 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/921/92163275002/html/>
- Weston, A. (2001). *Las Claves de la Argumentación*. Ariel. <https://n9.cl/9a6l7>
- Yu, L. (2016). *Study on Task-based Language Teaching [Estudio sobre la enseñanza de idiomas basada en tareas]*. *International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities*. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iccassh-16/25859395>





## Desarrollo de competencias docentes para la gestión de conflictos escolares

Development of teaching competencies for school conflict management

- |  |  |
|--|--|
| <p> Vera Cantos, Diana Antonia<sup>1</sup><br/><a href="https://orcid.org/0000-0001-7630-3604">https://orcid.org/0000-0001-7630-3604</a><br/><a href="mailto:dianaan.vera@educacion.gob.ec">dianaan.vera@educacion.gob.ec</a><br/>Unidad Educativa Ciudad de Azogues<br/>Ecuador</p>          | <p> Daquilema Tumaili, Victoria Maribel<sup>4</sup><br/><a href="https://orcid.org/0009-0005-5500-6682">https://orcid.org/0009-0005-5500-6682</a><br/><a href="mailto:maribel.daquilema@educacion.gob.ec">maribel.daquilema@educacion.gob.ec</a><br/>Escuela de Educación Básica Manuel Rivadeneira<br/>Ecuador</p> |
| <p> Loor Molina, María Mercedes<sup>2</sup><br/><a href="https://orcid.org/0000-0003-0627-7580">https://orcid.org/0000-0003-0627-7580</a><br/><a href="mailto:mercedes.loorm@educacion.gob.ec">mercedes.loorm@educacion.gob.ec</a><br/>Escuela de Educación Básica Vilcabamba<br/>Ecuador</p> | <p> Tipán Jaramillo, Edwin Wladimir<sup>5</sup><br/><a href="https://orcid.org/0009-0006-5760-3672">https://orcid.org/0009-0006-5760-3672</a><br/><a href="mailto:edwin.tipanj@gmail.com">edwin.tipanj@gmail.com</a><br/>Unidad Educativa Particular Latino<br/>Ecuador</p>   |
| <p> Medina González, Kerly Mishell<sup>3</sup><br/><a href="https://orcid.org/0009-0004-0423-2252">https://orcid.org/0009-0004-0423-2252</a><br/><a href="mailto:kerlymedina1994@gmail.com">kerlymedina1994@gmail.com</a><br/>Unidad Educativa Particular Nazaret<br/>Ecuador</p>             | <p> Jumbo Rivas, Britani Lisbeth<sup>6</sup><br/><a href="https://orcid.org/0009-0008-0779-0435">https://orcid.org/0009-0008-0779-0435</a><br/><a href="mailto:lisjumbo_1999@hotmail.com">lisjumbo_1999@hotmail.com</a><br/>Unidad Educativa Particular Nazaret<br/>Ecuador</p>                                     |

<sup>1</sup>Autor de correspondencia.

**Recibido:** 2024-09-08 / **Aceptado:** 2024-10-08 / **Publicado:** 2024-12-30

**Forma sugerida de citar:** Vera Cantos, D. A., Loor Molina, M. M., Medina González, K. M., Daquilema Tumaili, V. M., Tipán Jaramillo, E. W., & Jumbo Rivas, B. L. (2024). Desarrollo de competencias docentes para la gestión de conflictos escolares. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(3), 11-20. <https://doi.org/10.69516/xkbgfd42>

### Resumen:

La gestión de convivencia para atender los conflictos escolares y prevenir la violencia en las aulas es un tema de creciente interés social. El objetivo de este estudio fue analizar las competencias docentes relacionadas con la gestión de conflictos escolares en una institución educativa pública. La metodología empleada se basó en un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental de tipo transversal. Se seleccionó una muestra no probabilística intencionada de 50 docentes de una institución pública, a quienes se les aplicó un cuestionario enfocado en la identificación de conflictos, enfoques resolutivos y las competencias desarrolladas por los docentes. Los resultados obtenidos revelaron que los docentes poseen un desarrollo adecuado de competencias cognitivas. Sin embargo, se observó que han descuidado las competencias afectivo-emocionales y procedimentales, fundamentales para la correcta gestión de los conflictos. En conclusión, se destaca que los docentes requieren fortalecer su capacidad para gestionar la convivencia escolar de manera integral, incorporando competencias emocionales y procedimentales. Esto se considera esencial, ya que puede marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso en la comunidad educativa. Es necesario que los docentes se capaciten en estas competencias para crear un entorno de aprendizaje más armonioso, inclusivo y resolutivo, promoviendo así la paz y el respeto dentro de las aulas.

**Palabras clave:** Convivencia escolar; Competencias; Docente; Violencia escolar.

### Abstract:

The management of coexistence to address school conflicts and prevent violence in the classroom is a topic of growing social interest. The objective of this study was to analyze teaching competencies related to school conflict management in a public educational institution. The methodology employed was based on a quantitative approach, using a non-experimental cross-sectional design. A non-probabilistic purposive sample of 50 teachers from a public institution was selected and administered a questionnaire focused on the identification of conflicts, resolution approaches and the competencies developed by teachers. The results obtained revealed that teachers have an adequate development of cognitive competencies. However, it was observed that they have neglected affective-emotional and procedural competencies, which are fundamental for the correct management of conflicts. In conclusion, it is highlighted that teachers need to strengthen their capacity to manage school coexistence in a comprehensive manner, incorporating emotional and procedural competencies. This is considered essential, as it can make the difference between success or failure in the educational community. It is necessary for teachers to be trained in these competencies in order to create a more harmonious, inclusive and resolute learning environment, thus promoting peace and respect within the classroom.

**Keywords:** School coexistence; Competencies; Teacher; School violence.





## 1. INTRODUCCIÓN

La violencia y agresividad son situaciones problemáticas que cada día se evidencian más en el contexto educativo, por ello es de suma importancia que se conozcan las razones por las cuales los estudiantes actúan de esa manera (Pallás et al., 2009). Este criterio lo comparte Martínez (2001), quien además añade que muchos de los docentes no se encuentran capacitados para lidiar con todos los problemas de convivencia que se generen dentro del aula, aun sabiendo que el contexto escolar debería ser un ámbito de sana convivencia no un sitio de descarga de energías frustradas.

Según López (2014), la convivencia escolar es una forma de prevención de la violencia generada en los contextos educativos, y acota que ésta debe considerarse como parte de la garantía para crear ambientes escolares pacíficos. Para De Mesa et al. (2013) esto permitirá que se construyan relaciones sociales para la conservación de la cultura y así asegurar un desenvolvimiento positivo de los niños y niñas en la sociedad. Por ello, es importante cuidar el ambiente social en el que se relacionan los niños y niñas, creando la vinculación entre la familia y la escuela.

En la actualidad, la violencia y convivencia escolar se han vuelto un tema de vital importancia, no solo a nivel local sino además a nivel mundial, así lo señala la UNESCO y sus estados miembros, quienes celebraron la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo” entre 2001 y 2010. Refiriéndose al derecho a la educación como un derecho humano invulnerable; por ello, las políticas educativas de distintos países del mundo se encaminan hacia la convivencia escolar como eje fundamental para garantizarlo. (López, 2014).

Pérez et al. (2015) señalan que en los centros educativos españoles existen dos problemas que afectan de manera directa el clima escolar: la violencia entre alumnos y el bajo rendimiento académico. La realidad en América Latina y el Caribe no dista mucho de la que se vive en la comunidad educativa española, pues un estudio realizado por la UNESCO (2008) demostró que una de las principales variables para explicar el rendimiento académico de los estudiantes de enseñanza primaria es el clima escolar, es decir, la convivencia escolar incide en muchos aspectos.

En países como Colombia la convivencia escolar es una de las problemáticas que más afecta a las relaciones entre los miembros de las instituciones educativas así lo aseguran De Mesa et al. (2013). En el Ecuador, siendo un país complejo y multicultural, una de las principales preocupaciones de la educación es la convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad educativa. Se busca que la convivencia armónica sea un eje transversal, en el que se tome una actitud de diálogo, igualdad de derechos, responsabilidad y acuerdos, ante las distintas situaciones conflictivas que puedan presentarse dentro del ámbito escolar. Esto implica fomentar un ambiente inclusivo donde se valoren las diferencias culturales y se promueva el respeto mutuo, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes y a la cohesión social.

En Santo Domingo-Ecuador, Andino (2018) llevó a cabo una investigación sobre la capacitación docente y la identificación y gestión de la violencia escolar con el fin de fortalecer la





formación docente en gestión pacífica de casos de violencia escolar. Según los datos obtenidos el 72,73 % de los docentes mencionaron que su última capacitación en cuanto al tema fue hace dos años. Un 96,46% manifiesta toparse semanalmente con casos de violencia escolar, sin embargo, se pudo inferir que los docentes no tienen la capacidad de identificar los distintos tipos de violencia y menos aún de resolverlos de manera pacífica, pues desconocen las técnicas necesarias para ello.

Sánchez (2018), realiza una revisión bibliográfica tomando como base los fundamentos teóricos de Fuentes (1996) y Forgas (2003) sobre formación de competencias profesionales que permiten la resolución de conflictos. Señalan que los docentes deben hacerse de habilidades que les permitan desenvolverse adecuadamente en el ámbito escolar, sin embargo, hay habilidades relacionadas a la resolución de conflictos que deben tener un tratamiento más delicado y profundo pues se debe entender que los seres humanos no están exentos de las situaciones conflictivas.

En la investigación de Sánchez (2018) se pusieron en manifiesto tres subsistemas que implican la adquisición de competencias docentes para la resolución de conflictos escolares: personalógico-contextual, metodológico-operacional y práctico-resolutivo. Éstos se interrelacionan y son considerados como fundamentales en el desarrollo de la competencia profesional denominada “manejo pedagógico de conflictos escolares”. El subsistema práctico-resolutivo juega un papel importante en el desarrollo de dicha competencia, pues implica el dominio del desempeño para la mediación de conflictos escolares, a su vez los dos subsistemas restantes lo que permiten es la adquisición de los contenidos sobre las estrategias para la mediación de conflictos.

En otra investigación, Krichesky y Murillo (2018) buscaron describir y comprender las prácticas colaborativas del profesorado que permitan la innovación y mejora educativa. La misma demostró que la colaboración docente se manifiesta principalmente en actividades como la coordinación, el desarrollo conjunto y la resolución de conflictos, siendo así que para este último aspecto mencionado se encontró que para lograr una adecuada intervención en la resolución de conflictos es necesario que se trabaje de forma conjunta entre la comunidad educativa para crear una base firme de valores compartidos, según esto la intervención conjunta da mejores resultados en este tipo de situaciones que el trabajo unilateral.

Es en este punto donde se llega a la afirmación de que el docente es de crucial importancia para la gestión de la convivencia escolar. Gil et al. (2016) sugieren que todo conflicto debe ser tratado en primera instancia desde la integración del alumno por medio de técnicas de mediación aplicadas por el docente, además menciona que si estas técnicas no resultaran favorables se debe proceder a la intervención de agentes de superior autoridad o a la aplicación de medidas correctivas, pero es el docente quien debe gestionar los medios de resolución de conflictos. Con esto concuerdan Nail et al. (2013) quienes añaden que la base del consenso permitirá a los docentes establecer normas en común acuerdo con los estudiantes, esto con el fin de crear espacios de reflexión y diálogo entre los docentes, estudiantes y padres de familia.





Sobre lo mencionado, surge el concepto de competencias para la gestión de conflictos escolares. Por ello, diagnosticar estas competencias es importante, pero más importante es concretar las mismas, a fin de predecir las que pueden ser adquiridas extendiendo el análisis hasta las condiciones individuales y de entorno que favorecen estas adquisiciones. Aunque está claro que no existe una lista de competencias utilizables en todos los contextos educativos, es importante la identificación de cada una de ellas a la hora de manejar con éxito un proceso de resolución de conflictos (Hasbun, 2009).

Un líder exitoso en el proceso de solución de conflictos y negociación, es un líder con un comportamiento, habilidades y acciones apropiadas, y no de características personales. Esto es importante, ya que los comportamientos pueden aprenderse y cambiarse, en tanto que las características personales son relativamente fijas. Los tres tipos de habilidades utilizadas por los líderes son: técnicas, humanas y conceptuales. Aunque en la práctica estas habilidades están interrelacionadas, pueden considerarse independientes (Hasbun, 2009).

A su vez, el desarrollo de las mismas se debe concretar mediante la formación, adquisición de conocimientos, habilidades y conductas vinculadas a los objetivos, fruto de la experiencia buscada y explotada activamente por el participante en ella. A su vez, cada institución debe decidir las competencias necesarias para desarrollar en sus líderes. El perfil de competencias elegido es una expresión clara y específica de la cultura promovida por la organización y puede utilizarse como herramienta de cambio cultural (Hasbun, 2009).

En este ámbito, Cano (2005), propone que una de las competencias que los docentes deben mejorar es la resolución de conflictos, señala que el procedimiento a seguir en estos casos es: identificar el conflicto, reunir la información necesaria para tratar el tema, buscar y proponer soluciones, todo esto con el fin de que nadie resulte gravemente afectado y las soluciones deben buscarse de manera colectiva. Castro (2009) considera que es esencial que todos los miembros de las instituciones reciban formación en la resolución de conflictos diarios, ya que esto es clave para fomentar un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque autores como Cárdenas (2011) y Cano (2005) defienden la resolución de conflictos escolares como una competencia individual, la bibliografía revisada sugiere que ésta es el resultado del dominio de otras competencias más específicas, según Zubiría (2013): las competencias, por lo tanto, abarcan un conocimiento práctico, una capacidad emocional y una habilidad cognitiva. Se puede considerar que alguien es verdaderamente competente cuando combina la comprensión con la pasión y la acción. Es por ello que se ha agrupado las competencias docentes para la resolución de conflictos escolares en tres dimensiones: Cognitiva (Saber), Procedimental – Técnica (Saber Hacer) y Afectiva – Emocional (Saber Ser).

La dimensión cognitiva está relacionada con el pensamiento y los conocimientos conceptuales (Zubiría, 2013). En esta dimensión se establece la información que el docente posee y que le permite identificar los tipos de conflictos, las posibles soluciones que puede dársele a los mismos y las consecuencias de ello, cabe recalcar que el conocimiento no solo se reduce a lo declarativo sino que se debe aunar con el conocimiento procedimental y afectivo para crear una verdadera competencia de resolución de conflictos (Cárdenas, 2011).





La dimensión procedimental-técnica abarca aquellas habilidades para asesorar, organizar y realizar acciones comprensivas de convivencia en el contexto escolar, que permiten reconocer el origen del conflicto y establecer la relación existente entre las partes involucradas, en muchas ocasiones la solución está enmarcada más en la relación de las partes que en el problema en sí (Palma, 2006). Por ello, se pretende favorecer un proceso de reflexión para que los alumnos comprendan el alcance de sus conductas y, sobre todo, que aprendan a hacerse cargo de sus propias acciones, pensamientos, sentimientos y comunicaciones con los demás.

La dimensión afectiva-emocional se enmarca en la importancia de las habilidades de comunicación interpersonal que involucre a todos los actores educativos (directivos, profesores, estudiantes y padres de familia) esto favorecerá a las acciones de convivencia, estas acciones van desde la educación en valores integrada en el desarrollo del currículo y en la organización escolar, hasta la comunicación asertiva sobre las expectativas hacia los demás facilitará la generación creativa de múltiples soluciones (Palma, 2006).

Según Zubiría (2013) el docente debe enseñar a sus estudiantes a relacionarse con los otros, a favorecer la tolerancia y el respeto a las diferencias, a conocerse a sí mismos y a expresar sus sentimientos sin dañar a otros. Rescatar una formación basada en el ejercicio de principios éticos y en valores, no sólo contribuye a prevenir los conflictos escolares, sino también a formar ciudadanos que contribuirán eficazmente en la formación de un futuro mejor para la humanidad.

En definitiva, sobre lo mencionado con anterioridad nace la duda de si los docentes están capacitados para poder manejar de manera adecuada los conflictos que se presentan a nivel escolar, y es por esta razón que surge la presente investigación, que se enfoca en las competencias que tienen los profesores para enfrentarse a esta realidad dentro del contexto escolar, de este modo se plantea el siguiente objetivo: analizar las competencias docentes relacionadas con la gestión de conflictos escolares en una institución educativa pública.

## 2. METODOLOGÍA

La metodología del estudio fundamentó con base en el enfoque cuantitativo y se aplicó un diseño no experimental de tipo transversal debido a que se realizó un solo momento de levantamiento de información para realizar el respectivo análisis de los datos. La muestra fue no probabilística de tipo intencional, quedando conformada por 50 docentes de una unidad educativa pública de la ciudad de Santo Domingo, Ecuador.

Se realizó un cuestionario para evaluar las competencias docentes para la resolución de conflictos y su respectivo enfoque de aplicación, por otro lado, también se creó un cuestionario para evaluar los tipos de conflictos escolares que se producen entre estudiantes. La escala de Likert que se utilizó para los dos cuestionarios fue: siempre, casi siempre, a veces, nunca. Es necesario indicar que las preguntas que componen cada instrumento fueron adaptados de otros cuestionarios, por lo tanto, los datos obtenidos son los necesarios para el estudio.

Para el análisis de los datos, se aplicó la estadística descriptiva, para lo cual se obtuvieron las frecuencias de cada pregunta para luego realizar el cálculo de porcentajes para cada una de







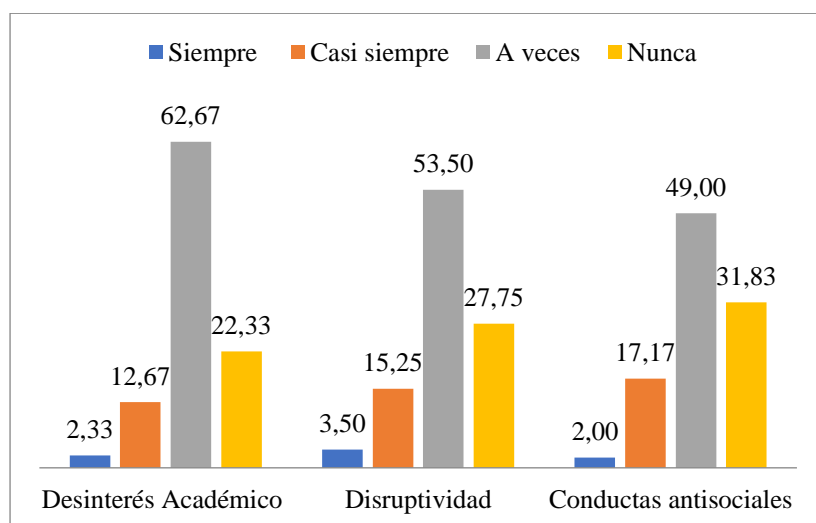
las variables e indicadores. Por ello, se crearon gráficos estadísticos que luego se describen de forma argumentada en los resultados del trabajo de investigación.

### 3. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se organizan a partir de la descripción de los conflictos escolares, seguido de las competencias docentes para la gestión de conflictos y termina con los enfoque resolutivos que los docentes identifican en la práctica. A continuación, se presenta cada cuadro estadístico:

**Figura 1.**

*Tipos de conflictos escolares*



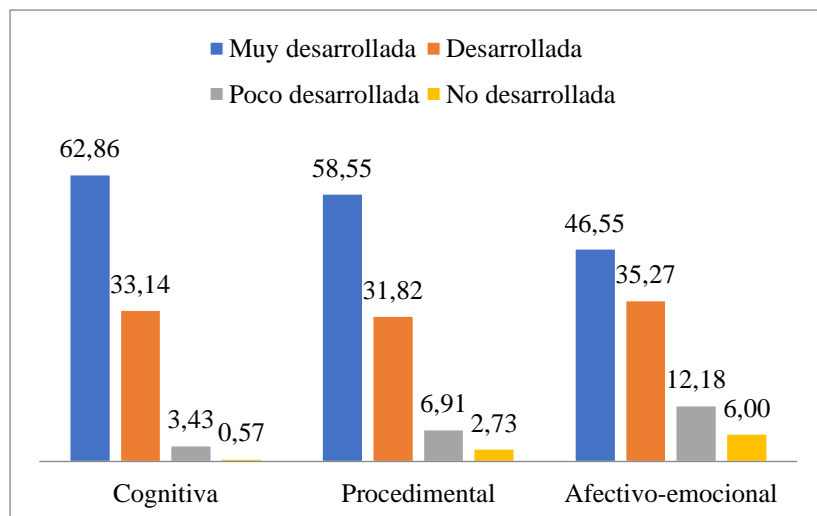
De acuerdo con el porcentaje más alto entre los indicadores de siempre y casi Siempre se infiere que la conducta más frecuentes dentro del desinterés académico es el desatender a las clases del profesor, siendo las menos frecuentes el hecho de no hacer tareas y el absentismo escolar. En cuanto a disruptividad se obtuvo que: rayar las mesas, paredes, servicios higiénicos y tirar basura al suelo son los conflictos más frecuentes en este ámbito, por el contrario, el robo de materiales, dinero y el irrespeto a la propiedad privada son las situaciones menos frecuentes.

En el ámbito de las conductas antisociales se manifestaron frecuencias altas en la existencia de disputas o falta de entendimiento entre los docentes y padres de familia, también se obtuvo que las agresiones físicas, psicológicas o actitudes ofensivas entre alumnos, son poco frecuentes. Por otro lado, al hacer un análisis porcentual global de los tipos de conflictos escolares se obtuvo que los agrupados en el desinterés académico tienen menor porcentaje de frecuencia y las conductas antisociales son las de mayor prevalencia, esto de acuerdo con los porcentajes de siempre y casi siempre.



**Figura 2.**

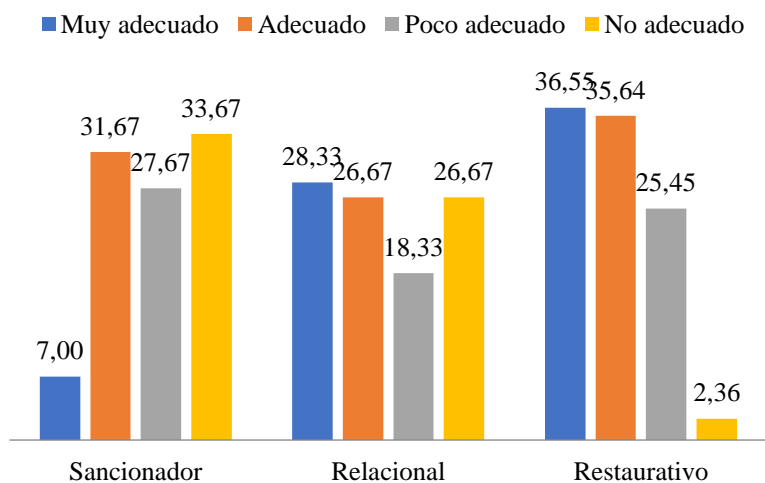
*Competencias docentes*



Al realizar el análisis porcentual global de las competencias docentes para la resolución de conflictos escolares para identificar cuál de ellas los docentes han desarrollado en mayor medida, se obtuvo que las competencias cognitivas tienen predominancia en los docentes, mientras que las menos desarrolladas son las competencias afectivo-emocionales.

**Figura 3.**

*Enfoque resolutivo*



El análisis porcentual global muestra un alto porcentaje en considerar adecuado y muy adecuado la aplicación de un enfoque restaurativo en la resolución de conflictos escolares, sin embargo, se considera en porcentaje similares, que la aplicación del enfoque sancionador también es adecuada. Dentro de éste último enfoque, los docentes consideran que aplicar



sanciones estrictas y acordar la aplicación rigurosa y sistemática de las normas de convivencia desarrolladas en el reglamento interno institucional es la forma más adecuada ante la resolución de conflictos.

Por otro lado se considera poco adecuado tratar el conflicto en la hora de tutoría o entre todos los miembros de la comunidad (orientador, tutor, profesores de área, jefe de estudios y alumnos), siendo éstas parte del enfoque restaurativo, lo cual da paso a inferir que aunque se considere apropiado aplicar un enfoque restaurativo, se está aplicando un enfoque sancionador. En cuanto a resolver los conflictos mediante la relación entre los involucrados, existe un alto porcentaje de docentes que considera poco o nada adecuado la aplicación de este enfoque. Los datos en general se mantienen en un punto medio, por lo que se infiere que éste es el enfoque menos utilizado.

#### 4. DISCUSIÓN

Pérez et al. (2015) señalan que en los centros educativos españoles existen dos problemas que afectan de manera directa el clima escolar: la violencia entre alumnos y el bajo rendimiento académico. En la presente investigación se pudo corroborar que las conductas antisociales son las de mayor prevalencia en la unidad, sin embargo, en esta institución los problemas relacionados con el desinterés académico no tienen mayor frecuencia. Los docentes demostraron poder identificar los tipos de conflictos, dato que se contrapone con Andino (2018) donde se aseguraba que los docentes no tienen la capacidad de identificar los distintos tipos de conflictos escolares.

Según Sánchez (2018), para una adecuada resolución de conflictos dentro del aula es necesario que los tres ámbitos mencionados en esta investigación funcionen en conjunto, aunque él agrupa las competencias en tres niveles: personalógico-contextual, metodológico-operacional y práctico-resolutivo, que en síntesis es la relación entre las dimensiones cognitiva, procedimental y afectiva-emocional. De esto se puede decir que el subsistema práctico-resolutivo es el resultado de la aplicación en conjunto de las tres dimensiones antes mencionadas y a su vez los dos subsistemas restantes permiten la adquisición de los contenidos sobre las estrategias para la mediación de conflictos.

En relación al presente estudio, los docentes están limitados a las competencias de la dimensión cognitiva dejando relegada la dimensión emocional o personalógica que menciona Sánchez (2018), lo cual implica un déficit en las competencias que permiten llegar a al subsistema práctico-resolutivo de la mediación de conflictos escolares.

Los docentes consideran apropiada la aplicación de un enfoque restaurativo para la resolución de conflictos, lo que no se podría establecer a ciencia cierta es si se está aplicando este tipo de enfoque o se queda solo en el hecho de ser adecuado, mas no en su correcta aplicación. De esto se infiere que aunque los docentes consideren que las sanciones y castigos sean adecuados para mantener el orden, no los aplican dentro de sus salones; o se están absteniendo de detallar la realidad sobre el enfoque que usan para dicho propósito. Corroborando así lo mencionado por Andino (2018), quien añade que los docentes no tienen la





capacidad de resolver los problemas de manera pacífica, pues desconocen las técnicas necesarias para ello.

La investigación realizada por Krichesky y Murillo (2018), la colaboración docente se manifiesta principalmente en actividades como la coordinación, el desarrollo conjunto y la resolución de conflictos, según esto la intervención conjunta da mejores resultados en este tipo de situaciones que el trabajo unilateral. Esto va en contraposición al presente estudio, pues, de acuerdo con los resultados los docentes están dejando de lado el enfoque relacional que implica una resolución de conflictos de forma conjunta con la comunidad educativa y a su vez al restaurativo.

## 5. CONCLUSIONES

Se concluye que los docentes tienen los conocimientos conceptuales que les permiten identificar de manera acertada los distintos tipos de conflictos que se dan dentro de la unidad educativa, sin embargo a la hora de resolverlos se están enfocando en prácticas de castigo y sanción. Esto se puede relacionar con la falta de capacitación en cuanto a formas restaurativas de resolución, pues aunque están de acuerdo que manejar los conflictos de manera pacífica es la mejor opción, aún se manifiestan conflictos a la hora de aplicarlas.

Las competencias docentes se han limitado a lo teórico, dejando de lado el aspecto procedimental y afectivo del conflicto como tal, es decir, no sirve de nada tener un amplio conocimiento en cuanto a conflictos y formas de solucionarlos cuando no es capaz de llevar a la práctica, que es lo que implican las competencias procedimentales, aplicar los procesos adecuados para que los conflictos se resuelvan de raíz, y que no prevalezcan. Por otro lado, y más crítico aún el buscar solucionar los conflictos desde su parte emocional no es una opción para los docentes, y esto no puede ser así pues al hablar de cognitivo, procedimental y afectivo se habla de dimensiones de las competencias para resolver conflictos y un todo no puede funcionar correctamente si sus componentes no se desarrollan de manera adecuada

Finalmente, es recomendable que los docentes reciban una capacitación pertinente en la que se demuestre con ejemplos prácticos estrategias innovadoras sobre resolución de conflictos, ya que así como los paradigmas educativos están en constante cambio y se vuelven obsoletos a medida que aparecen nuevas tendencias, los conflictos que se presentan dentro del ámbito escolar son cada vez más variados, por ello necesitan que sean abordados con nuevas estrategias en las que se busque la mediación y la resolución pacífica de los mismos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andino, R. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó. <https://bit.ly/2XeWnJH>
- Cárdenas, V. (2011). *Competencias docentes: solución de conflictos y gestión del clima escolar en profesores de educación básica*. En H. Casanova (Presidencia). XI Congreso Nacional






- de *Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. y la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Castro, J. (2009). Gestión de la convivencia y profesores contracorriente. *Iberoamericana de Educación*, 49(1), 1-8. <http://www.rieoei.org/jano/2921Castro.pdf>
- De Mesa, C., Castillo, A., Sotos, M., y Roa, U. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 5. <https://bit.ly/2OaHUKS>
- Gil, F., Chillón, P., y Delgado, M. (2016). Gestión de aula ante conductas contrarias a la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (30), 48-53.
- Hasbun, D. (2009). Las competencias: elemento clave del líder en el proceso de resolución de conflictos y negociación en la Pyme. *Multiciencias*, 9(2), 176-184. <https://bit.ly/2KBazrF>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>
- López, V. (2014). *Convivencia escolar*. <https://bit.ly/2XfKymG>
- Martínez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de educación*, 12(1), 295-318. <https://lc.cx/LL27Rx>
- Nail, O., Muñoz, M. y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385. <https://bit.ly/33R81wY>
- Pallás, M., Barrón, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. <https://bit.ly/33lI8R3>
- Palma, R. (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Unidad de Apoyo a la Transversalidad*. <https://bit.ly/2L382qg>
- Pérez, M., Álvarez, J. A., del Mar, M., Gázquez, J., y Vicente, A. (2015). Violencia escolar y rendimiento académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 1(2), 71-84. <https://bit.ly/33KziBi>
- Sánchez, M. (2018). La competencia manejo pedagógico de conflictos escolares para el desempeño exitoso del psicopedagogo. *Revista Argonautas*, 8(10), 1-21. <https://bit.ly/32Sp1lm>
- UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. (Primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo, SERCE)*. Santiago de Chile.
- Zubiría, J. (2013). *Cómo diseñar un curriculum por competencias*. Editorial Magisterio.






## Influencia de la presión social en la toma de decisiones del alumnado

### Influence of social pressure on student decision making

 Vargas Vélez, Verónica Katherine<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/A-02-5777-1143>  
[vkvargasv@pucesd.edu.ec](mailto:vkvargasv@pucesd.edu.ec)  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
Ecuador

 Cano de la Cruz, Yullio<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-6315-1488>  
[ycano@pucesd.edu.ec](mailto:ycano@pucesd.edu.ec)  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
Ecuador

<sup>1</sup>Autor de correspondencia.

**Recibido:** 2024-09-15 / **Aceptado:** 2024-10-15 / **Publicado:** 2024-12-30

**Forma sugerida de citar:** Vargas Vélez, V. K., & Cano de la Cruz, Y. (2024). Influencia de la presión social en la toma de decisiones del alumnado. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(3), 21-33. <https://doi.org/10.69516/ejtnhr36>

#### Resumen:

El ser humano es un ser bio-psico-social, por lo que este estudio tiene como objetivo general determinar la influencia de la presión social en la toma de decisiones de los estudiantes de subnivel superior de la Educación General Básica y Bachillerato. La metodología empleada es cuantitativa, con un alcance correlacional descriptivo y un diseño no experimental transversal. Se utilizaron dos cuestionarios aplicados a 178 estudiantes para medir cada una de las variables del estudio. Los resultados sugieren que los estudiantes presentan niveles bajos y moderados de presión social, así como una toma de decisiones predominante en niveles indecisos. Además, se observó que existe una correlación negativa baja entre la presión social y la toma de decisiones. En conclusión, se puede afirmar que, a mayor presión social, menor capacidad para tomar decisiones tienen los estudiantes. Esto resalta la importancia de fortalecer la autonomía y habilidades decisionales en los jóvenes, considerando que la presión social puede influir negativamente en su capacidad para elegir de manera independiente y reflexiva. Este estudio destaca la necesidad de crear espacios educativos que fomenten la confianza en sí mismos, para que los estudiantes puedan tomar decisiones de manera más informada y menos influenciados por factores externos.

**Palabras clave:** Presión social, Educación, Toma de decisiones.

#### Abstract:

The human being is a bio-psycho-social being; therefore, the general objective of this study is to determine the influence of social pressure on the decision making of students in the higher sub-level of General Basic Education and High School. The methodology used is quantitative, with a descriptive correlational scope and a cross-sectional non-experimental design. Two questionnaires applied to 178 students were used to measure each of the study variables. The results suggest that students present low and moderate levels of social pressure, as well as a predominant decision making in undecided levels. In addition, it was observed that there is a low negative correlation between social pressure and decision making. In conclusion, it can be affirmed that the greater the social pressure, the lower the decision-making capacity of students. This highlights the importance of strengthening autonomy and decision-making skills in young people, considering that social pressure can negatively influence their ability to make independent and reflective choices. This study highlights the need to create educational spaces that foster self-confidence, so that students can make decisions in a more informed manner and less influenced by external factors.

**Keywords:** Social pressure, Education, Decision making.





## 1. INTRODUCCIÓN

El ser humano, por su naturaleza bio-psico-social (Gutiérrez, 2019), se encuentra inmerso en una constante interacción con la sociedad desde el momento de su nacimiento (Carreón, 2018). Esta interacción, según Castillero (2017), se fundamenta en el postulado del ser humano como ser social, tal como lo propuso y cimentó Aristóteles. En este contexto, la teoría de la influencia social, desarrollada por Cialdini (2022), emerge como un marco teórico relevante para analizar cómo las conductas y comportamientos individuales pueden ser modificados por la interacción y comunicación con la sociedad.

Desde una perspectiva ontológica, la teoría de la influencia social se basa en la idea de que las personas no son entes aislados, sino que se encuentran en constante interacción con su entorno social. Esta interacción genera un proceso de influencia recíproca, donde las acciones y decisiones de un individuo pueden ser modificadas por las de otros individuos o grupos.

En este escenario, La presión social se define como la influencia ejercida por un grupo de pares o la sociedad en general sobre las actitudes, comportamientos y decisiones individuales. Esta presión puede manifestarse de diversas maneras, desde la influencia de los amigos para elegir una carrera hasta la presión para participar en actividades extracurriculares o adoptar ciertos comportamientos (Gallegos et al., 2021).

Bajo el anterior postulado, la adolescencia, una etapa crucial en el desarrollo humano, se caracteriza por intensos cambios físicos, emocionales y sociales. En este proceso, la toma de decisiones se convierte en una habilidad fundamental para la construcción de la identidad y el futuro individual. Sin embargo, este proceso no es ajeno a las influencias externas, entre las que destaca la presión social.

En concreto, La toma de decisiones es un proceso cognitivo complejo que involucra la evaluación de diversas opciones, el análisis de información relevante y la selección de la alternativa que mejor se ajuste a los objetivos y necesidades del individuo (Tisnés, 2020). En este proceso, intervienen diversos factores, tanto internos como externos. Los factores internos incluyen las características individuales como la personalidad, los valores, las creencias y las experiencias previas. Los factores externos, por otro lado, abarcan el contexto social, cultural y ambiental en el que se desenvuelve el individuo. Entre estos factores externos, la presión social juega un papel importante, especialmente durante la adolescencia.

### Revisión literaria

La adolescencia es una etapa de la vida caracterizada por cambios físicos, emocionales y sociales (Castro, 2019). Durante este periodo, los adolescentes se enfrentan a una serie de desafíos, uno de los más importantes es la toma de decisiones. Esta variable se la define como un proceso que implica evaluar diferentes opciones, considerar las consecuencias potenciales y elegir el curso de acción más adecuado (Díaz et al., 2022). En este proceso, los adolescentes son influenciados por diversos factores, incluyendo la presión social.





## Presión social en los adolescentes

La influencia de la presión social en la toma de decisiones adolescentes es un fenómeno complejo que puede manifestarse de diversas maneras y tener consecuencias divergentes. En primer lugar, esta variable puede desencadenar decisiones que no están alineadas con los valores o creencias personales del individuo (Velasco, 2022). Un ejemplo revelador es el estudio de Bittencourt et al. (2020), el cual exploró la dinámica de la presión social en entornos donde se consumen sustancias psicoactivas entre adolescentes. Sus resultados evidenciaron que la presión social es una constante en grupos donde se practica el consumo de estas sustancias, lo que puede llevar a decisiones contrarias al bienestar individual.

Es crucial destacar los diversos contextos en los cuales este fenómeno ejerce su influencia. Por ejemplo, Carmona et al. (2020) subraya que la influencia social emerge como un factor de importancia primordial en la toma de decisiones relacionadas con el uso de métodos anticonceptivos entre adolescentes. Esto se evidencia en la creación de espacios, plataformas o reuniones donde se aborda este tema, contribuyendo a la difusión de información, ya sea precisa o imprecisa, sobre la sexualidad y sus implicaciones.

En adición a la contribución previamente mencionada, Lucciarini et al. (2021) destaca que la presión social ejerce una influencia significativa en la percepción del autoconcepto físico de los adolescentes, al establecer estándares de belleza o medidas corporales consideradas “ideales”. Esta dinámica conduce a que los adolescentes adopten medidas extremas que impactan tanto su salud mental como fisiológica.

Desde otra perspectiva, es importante reconocer que la presión social también puede actuar como un estímulo positivo para los adolescentes (Preparatoria Panamericana, 2022). En esta perspectiva, la influencia de la presión social en la toma de decisiones está sujeta a una interacción compleja de factores, como la edad, el género, la personalidad, las habilidades sociales y la autoestima (Díaz et al., 2022). Se ha observado que los adolescentes con mayor inseguridad o baja autoestima son más susceptibles a ceder ante la presión social, lo que resalta la importancia de fortalecer estos aspectos durante el desarrollo adolescente para fomentar una toma de decisiones más autónoma y saludable.

## Toma de decisiones en adolescentes

En el contexto de la adolescencia, la toma de decisiones se presenta como un proceso intrincado debido a la inmadurez del desarrollo cerebral en el rango de edad de 10 a 19 años, transición que abarca desde la infancia hasta la adultez (Díaz et al., 2019). Por ende, durante esta fase crucial de desarrollo, resulta fundamental la orientación proporcionada por diversos agentes sociales, como la familia, la sociedad y el sistema educativo, ya que esta guía contribuye a un desarrollo más óptimo y reduce el riesgo de errores en la toma de decisiones (Pérez, 2019).

Según Palacios (2019) entre los principales cambios que presenta el adolescente, se encuentran: los cambios fisiológicos, relacionados con la maduración sexual; el desarrollo psicológico-químico, que va de la mano con el ámbito social; la maduración cerebral, específicamente en la corteza prefrontal (parte relacionada con la toma de decisiones). Por lo







tanto, el proceso de toma de decisiones es una actividad que madura y se desarrolla en la adolescencia, es por ello que, en este rango de edad, el ser humano suele aventurarse a elegir, sin tomar en cuenta las consecuencias (Valiente et al., 2021).

Además de la presión social, la toma de decisiones es un proceso multifacético influenciado por una variedad de factores que interactúan entre sí. Investigaciones recientes han identificado elementos clave que afectan este proceso. Por ejemplo, Méndez (2018) en su trabajo destaca la relevante importancia de los procesos cognitivos, dado que, pueden distorsionar la evaluación de la información y llevar a elecciones subóptimas, tanto en campos profesionales, como personales.

Además, existen factores intrínsecos del ser humano que intervienen en la toma de decisiones, por ejemplo, Almanza (2021) señala que el estrés experimentado por los adolescentes puede influir significativamente en su capacidad para tomar decisiones. Además, sugiere que a medida que los adolescentes transitan hacia la adultez, adquieren gradualmente mayor autonomía en su toma de decisiones, si bien también están sujetos a la presión social ejercida por su entorno.

Siguiendo esta misma perspectiva, Valiente et al. (2021) incorpora variables adicionales, tales como la autoestima, la tolerancia a la frustración y la planificación anticipada, como factores determinantes en el proceso de toma de decisiones durante la adolescencia. Asimismo, destacan la imperiosa demanda de fomentar el desarrollo positivo de dichas variables, subrayando que una autoestima elevada puede potenciar la calidad de las decisiones tomadas, en contraste con los efectos adversos asociados a una autoestima baja.

En síntesis, la toma de decisiones es un proceso complejo influenciado por factores cognitivos, emocionales y sociales. La comprensión de estos factores y cómo interactúan puede proporcionar valiosas perspectivas para mejorar la calidad de las decisiones individuales y colectivas.

### **Investigaciones relacionadas con la temática**

En investigaciones realizadas por diversos autores, como es el caso de Berumen (2019) en su estudio sobre la influencia de la presión social en la toma de decisiones relacionadas con el consumo de bienes tecnológicos, obtuvo como resultados que, el 26% de encuestados, cambian su celular por la imagen que les brinda ante la sociedad, asimismo, que el 77% comentó que, si toman en cuenta la opinión de los amigos, al momento de comprar un celular, lo que revela que el entorno tiene influencia a la hora de adquirir y usar un celular. En esta misma línea, Mosquera (2023) corrobora los hallazgos de Berumen (2019) al encontrar que la presión social ejerce una influencia significativa en la toma de decisiones de adolescentes entre 18 y 25 años, tanto en el contexto de decisiones grupales como individuales.

Por otro lado, Camargo et al. (2023) no identificaron una relación significativa entre la presión social y el riesgo de suicidio en adolescentes. Mediante una encuesta semiestructurada a 19 personas, determinó que, en general, el suicidio se da por depresión, problemas socioeconómicos, personales y de autoestima; de esta manera, se pudo concluir que, los





estudiantes cambiaron sus comportamientos por autorrealización, dejando fuera de la ecuación a la presión social.

En contraposición, Canul et al. (2021) examinó el proceso de toma de decisiones entre adolescentes en una fase inicial de desarrollo. Los resultados obtenidos indican que las decisiones tomadas por la muestra estudiada tienden a ser influenciadas significativamente por el entorno contextual en el que se desenvuelven, particularmente por sus relaciones interpersonales.

Bajo estas líneas investigativas, se ha podido observar que la mayoría de los estudios que analizan la relación entre la presión social y la toma de decisiones son de tipo cuantitativo o cualitativo, pero con un uso limitado de técnicas estadísticas para establecer una correlación sólida entre ambas variables.

Adicionalmente, existen escasas investigaciones que relacionen directamente la presión social y la toma de decisiones y/o cuando se aborda la variable toma de decisiones, se suele enfocar en una dimensión específica del comportamiento humano, lo que limita la comprensión integral de este fenómeno. En este sentido, La presente investigación adquiere relevancia gracias a su enfoque metodológico cuantitativo, que busca analizar la relación entre la presión social y la toma de decisiones en adolescentes desde una dimensión estadística.

En base a los criterios planteados, el problema de investigación es: ¿Cuál es el grado de relación que tiene la presión social en la toma de decisiones del alumnado perteneciente al Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Federico González Suárez? A partir de la problemática planteada, las hipótesis de estudio son: (a) H1: La presión social tiene influencia significativa en la toma de decisiones del alumnado perteneciente al Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Federico González Suárez; (b) Ho: La presión social no tiene influencia en la toma de decisiones del alumnado perteneciente al Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Federico González Suárez.

Por último, el objetivo general de este estudio es: Determinar el grado de relación que tiene la presión social en la toma de decisiones del alumnado perteneciente al Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Federico González Suárez. Mientras que los objetivos específicos son: (a) analizar el nivel de presión social que tiene el alumnado del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Federico González Suárez; (b) determinar el nivel de toma de decisiones que tiene el alumnado del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Federico González Suárez.

## 2. MATERIALES Y MÉTODOS

### Contexto y participantes

El presente estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa Particular Federico González Suárez, ubicada en el sector rural de la parroquia Río Verde, cantón y provincia Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador. La investigación se desarrolló durante el periodo escolar del año 2023.





Los participantes del estudio fueron 178 estudiantes de Bachillerato General Unificado seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La población objetivo comprendía a los 200 estudiantes de esta institución educativa. Los criterios de inclusión para la muestra fueron la voluntad expresa de participar en el estudio y la accesibilidad a dispositivos tecnológicos para la recolección de datos.

En cuanto a las características demográficas de los participantes, se distribuyeron de la siguiente manera: Sexo: 86 estudiantes masculinos (48.3%) y 92 estudiantes femeninos (51.7%). Edad: 130 estudiantes (73.6%) entre 14 y 16 años, y 48 estudiantes (26.4%) entre 17 y 19 años.

### **Variables, instrumentos y diseño**

Se estudiaron dos variables: presión social y toma de decisiones. La primera variable se operacionalizó en dos dimensiones: presión normativa y presión interpersonal. En tanto, la variable toma de decisiones está compuesta por cuatro dimensiones: evitación defensiva, vigilancia, hipervigilancia y autoconfianza.

La primera variable se midió a través del instrumento denominado: Cuestionario de presión social, el cual está compuesto por 12 ítems con escala valorativa de Likert de nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre. Para medir la fiabilidad del cuestionario se usó el Alfa de Cronbach, el cual arrojó un resultado de 0,85, lo que permite ubicarlo en una escala de bueno (0,8 a 0,9). También se tomó en consideración la opinión de cuatro expertos relacionados con la temática del cuestionario, para medir la validez del instrumento. Por otro lado, la segunda variable se midió a través del cuestionario de Melbourne (Arapa, 2018). Este instrumento cuenta con un total de 25 ítems con escala valorativa de Likert.

La metodología adoptada fue de naturaleza cuantitativa, con un enfoque correlacional-descriptivo. Se optó por un diseño no experimental y transversal, ya que se examinaron las variables en un momento específico. El proceso de recolección de datos siguió una secuencia cronológica ordenada: primero, se solicitó formalmente el consentimiento informado al rector y vicerrector de la unidad educativa seleccionada. Luego, se llevaron a cabo reuniones virtuales a través de la plataforma *Microsoft Teams* con estudiantes de distintos niveles del Bachillerato General Unificado. Estas reuniones tenían como propósito proporcionar una orientación general sobre la estructura y el llenado de los cuestionarios. Finalmente, se distribuyeron los cuestionarios de forma digital utilizando la herramienta *Google Forms*.

### **Tratamiento a los datos**

Para el tratamiento de los datos se utilizó la estadística descriptiva. Se realizó una codificación para los resultados de ambos instrumentos con la siguiente escala: 1=nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4=casi siempre, 5=siempre. Los datos se agruparon en clases y se estableció un baremo para cada una de ellas:





**Tabla 1.**

*Escala de calificaciones para las variables*

TOMA DE DECISIONES		
INDICADORES	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
25 - 57	Inadecuada	Muestra que los estudiantes tienen una actitud inadecuada al momento de tomar decisiones.
58 - 90	Indeciso	El estudiante ofrece algunas respuestas coherentes, lo que significa que tiene actitud indecisa.
91 - 125	Adecuada	Aquí el estudiante ofrece una mayor cantidad de respuestas adecuadas a la situación planteada.
PRESIÓN SOCIAL		
46 a 60	Alta	Muestra que los adolescentes perciben alto nivel de presión social
28 a 45	Moderada	Muestra que los adolescentes perciben un nivel moderado de presión social
12 a 28	Baja	Muestra que los adolescentes sienten bajo nivel de presión social

*Nota.* Elaboración propia

### 3. RESULTADOS

En primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de las variables, se muestran las frecuencias alcanzadas en la variable presión social.

**Tabla 2.**

*Niveles de frecuencia de variable presión social.*

Niveles de presión social				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Presión social baja	90	50,6	50,6
	Presión social moderada	80	44,9	95,5
	Presión social alta	8	4,5	100,0
	Total	178	100,0	

*Nota.* Elaboración propia.

Como se puede visualizar, la mayoría de estudiantes correspondientes al 50,6% muestran bajo índice de presión social, además, el 55,9% de la muestra, correspondiente a 80





estudiantes, evidencian presión social moderada. Únicamente el 4,5% de la muestra, tiene presión social alta. Con relación a la variable toma de decisiones, se muestran los descriptivos de los datos obtenidos:

**Tabla 3.**

*Niveles de frecuencia de variable toma de decisiones*

Niveles de toma de decisiones				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inadecuada	6	3,4	3,4
	Indecisa	135	75,8	79,2
	Adecuada	37	20,8	100,0
	Total	178	100,0	

*Nota.* Elaboración propia

El análisis de la variable toma de decisiones, muestra que únicamente 37 estudiantes (20,8%) toman decisiones adecuadamente, en este sentido, el 75,8% de la muestra, que corresponde a 135 estudiantes, presentan niveles indecisos en relación a su toma de decisiones. Dado que la muestra es mayor a 50 sujetos, se realizó la Prueba de normalidad de *Kolmogorov-Smirnov* para comprobar la distribución de los valores. En este sentido, se determinó que los valores de significancia son  $<0,05$ , demostrando que los valores no siguen una distribución normal. Estos elementos condujeron a utilizar la prueba no paramétrica del Coeficiente de Correlación *Rho Spearman* para comprobar las hipótesis. El análisis de los datos se realizó mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés, IBM Corp. Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0. Armonk, NY: IBM Corp).

**Tabla 4.**

*Prueba de normalidad*

Pruebas de normalidad			
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Presión social	,092	178	<,001
Toma de decisiones	,085	178	,003

*Nota.* Elaboración propia

Por lo tanto, en respuesta al objetivo general de este estudio y con la finalidad de aceptar o rechazar la hipótesis alternativa, se realizó una correlación bivariada a través del coeficiente de correlación *Rho Spearman*:





**Tabla 5.**

*Correlación entre variable presión social y toma de decisiones.*

Correlación entre variables				
Rho de Spearman	Presión social	Coeficiente de correlación	Presión social	Toma de decisiones
		Sig. (bilateral)	1,000	-0,210**
		N	178	178
	Toma de decisiones	Coeficiente de correlación	-0,210**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,005	.
		N	178	178

*Nota.* Elaboración propia.

Según los datos observados, se acepta la H1 y se rechaza la H0, dado que se cuenta con suficiente evidencia estadística para inferir que la variable presión social se correlaciona significativamente con la variable toma de decisiones, con un p valor de 0,005 y con un nivel de confianza del 99%, por lo tanto, se obtiene un grado de correlación negativa baja según la Rho de Spearman.

#### 4. DISCUSIÓN

El propósito principal de este estudio consistió en investigar la influencia de la presión social en el proceso de toma de decisiones entre los estudiantes. Los hallazgos revelaron una correlación significativa, aunque de baja magnitud, entre estos dos constructos. Al contrastar estos resultados con la literatura previa, resulta notable la discrepancia con el estudio de Camargo et al. (2023), el cual no encontró una asociación entre la presión social y los cambios en el comportamiento. Esta discrepancia podría atribuirse a diferencias metodológicas, ya que dicho estudio se limitó a un enfoque descriptivo sin llevar a cabo un análisis estadístico correlacional. Además, se destaca que, a pesar de experimentar presión social, los adolescentes estudiados por Camargo et al. (2023) parecían priorizar la autorrealización al tomar decisiones. Por otro lado, los hallazgos de Mosquera (2023) y Berumen (2019) respaldan las conclusiones de este estudio al establecer una relación entre la presión social y la toma de decisiones. Estas investigaciones complementan y refuerzan los resultados presentados aquí, contribuyendo así a la comprensión del fenómeno de la presión social en el contexto de la toma de decisiones del alumnado.

Con respecto al segundo objetivo del estudio, se observa una prevalencia de niveles bajos y moderados de presión social en la muestra. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Gallegos et al. (2021), quienes identificaron niveles comparables de presión social en una población adolescente. Este fenómeno podría atribuirse a la etapa de desarrollo en la que





se encuentran los participantes de la muestra, ya que la adolescencia es caracterizada por niveles significativos de vulnerabilidad (Gallegos et al., 2021).

Además, dada la convivencia mayoritaria de los adolescentes con sus padres durante esta etapa, es plausible considerar que este entorno influya notablemente en la presión social experimentada. Al respecto, Gallegos et al. (2021) postulan que la familia constituye la principal fuente de presión social durante la adolescencia. Esta afirmación encuentra respaldo en el trabajo de Armenta y Forzán (2021), quienes identifican al grupo de amistades como otro factor relevante de presión. En resumen, se puede inferir que durante la adolescencia predominan niveles bajos y moderados de presión social, atribuibles tanto a la influencia del entorno familiar como a la presión ejercida por el grupo de pares.

Los resultados obtenidos en el marco del tercer objetivo de investigación revelan que la mayoría de los adolescentes exhiben una tendencia hacia la indecisión. Este fenómeno encuentra respaldo en las reflexiones de Palacios (2019), quien sostiene que la adolescencia, lejos de ser considerada una etapa problemática, se caracteriza por su inherente vulnerabilidad, lo que puede traducirse en una notable ambigüedad al enfrentarse a decisiones concretas. Esta observación encuentra apoyo adicional en las conclusiones de Ituarte et al. (2021), quienes señalan que los adolescentes suelen requerir asistencia y orientación para abordar decisiones de índole compleja, tales como la planificación de su futuro profesional, la búsqueda de soluciones ante situaciones adversas como embarazos o adicciones, así como la elección de tendencias en el ámbito de la moda.

Por consiguiente, resulta fundamental argumentar que el proceso de toma de decisiones experimenta un desarrollo y maduración progresiva a lo largo del periodo de la adolescencia. Esta afirmación se fundamenta en el hecho de que, durante este intervalo de edad, la corteza prefrontal, una región cerebral asociada con la toma de decisiones y la regulación emocional, alcanza su pleno desarrollo. Es precisamente en esta etapa del desarrollo cerebral donde la influencia de la presión social puede tener efectos más pronunciados en el proceso de toma de decisiones de los individuos adolescentes.

En última instancia, es necesario señalar algunas limitaciones relevantes de este estudio. En primer lugar, se debe reconocer que la muestra se limitó a estudiantes de bachillerato de una única institución educativa. Por lo tanto, sería recomendable considerar la inclusión de otros contextos educativos, como la Educación General Básica, adolescentes que no están matriculados en instituciones escolares, así como la exploración de múltiples instituciones educativas en futuras investigaciones.

## 5. CONCLUSIONES

A través de los análisis estadísticos en este estudio sugieren una relación inversa significativa entre la presión social y la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones. Este hallazgo resalta la importancia de considerar el impacto del entorno social en el proceso de toma de decisiones de los individuos, y destaca la necesidad de desarrollar estrategias efectivas para mitigar los efectos adversos de la presión social en la toma de decisiones de los estudiantes.





En resumen, los datos revelan la complejidad inherente a la presión social durante la adolescencia. La predominancia de niveles bajos y moderados de presión social entre los adolescentes estudiados sugiere que este fenómeno es influenciado por una variedad de factores interrelacionados. La etapa de la adolescencia, caracterizada por cambios físicos, emocionales y sociales significativos, proporciona un terreno fértil para la manifestación de la presión social, dada la vulnerabilidad propia de esta etapa del desarrollo. Además, se destaca el papel crucial del entorno familiar y del grupo de pares como principales fuentes de esta presión.

Basándose en lo expuesto anteriormente, se puede inferir que durante la adolescencia, el desarrollo cerebral progresa y, por ende, se consolida la capacidad para tomar decisiones. Como consecuencia de este proceso de maduración cerebral, esta etapa de la vida se caracteriza por la experimentación de una presión social considerable y una mayor propensión a la indecisión. Es importante destacar que en el proceso de toma de decisiones de los adolescentes intervienen diversos factores además de la presión social, tales como el propio criterio, la influencia familiar, entre otros.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, M., Cobo, J., García, A., & Perdomo, J. (2021). Influencia de la conducta de presión social ejercida en los adolescentes del colegio Santo Tomás De Aquino 2021. Bogotá: Santo Tomás de Aquino. <https://acortar.link/ZqfQph>
- Almanza, O. H. (2021). Factores que influyen en la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *Journal of the Academy*, (4), 42-62. <https://doi.org/10.47058/joa4.4>
- Arapa, L. (2018). *La resolución de problemas matemáticos y su relación con la toma de decisiones en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas del distrito de Santo Tomás–Cusco 2018*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorios Latinoamericanos. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3154762>
- Armenta, C., & Forzán, M. (2020). Presión Social de Familia y Amistades en la Conformación de la Identidad de Género en Adolescentes de la Ciudad de México. *Acta de investigación psicológica*, 10(2), 104-113. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.2.350>
- Barboza, E., & Miranda, L. (2018). Análisis de confiabilidad y validez de un cuestionario sobre entornos personales de aprendizaje (PLE). *Ensayos pedagógicos*, 13(1), 71-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7038088>
- Berumen, S. (2019). La presión social en las decisiones de consumo de tecnología de los jóvenes universitarios: ¿'nudging' o 'big push'? Universidad de Alcalá. <https://acortar.link/tS12iq>
- Bittencourt, A., Garcia, L., & Goldim, J. (2020). Presiones sociales y reacciones de los adolescentes consumidores de drogas en tratamiento ambulatorio. *Revista Bioética*, 28, 297-306. <https://doi.org/10.1590/1983-80422020282392>
- Camargo, V., Luque, K. Peinado, D., & Vivero, Y. (2023). Influencia de la presión social en el suicidio en los estudiantes de grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Liceo







- Mixto San José del municipio de Soledad–Atlántico. Universidad Simón Bolívar.  
<https://acortar.link/8pGEua>
- Canul, J., Alvarado, A., & Trujeque, R. (2021). Toma de decisiones en la adolescencia. *Revista Salud y Bienestar social*, 5(2), 26-40.  
<https://www.revista.enfermeria.uady.mx/ojs/index.php/Salud/article/view/80>
- Carmona, G., Beltrán, J., Calderón, M., Piazza, M., & Chávez, S. (2020). Influencia de los factores sociales y estructurales en el uso de anticonceptivos en adolescentes en Perú. *Salud pública de México*, 61, 549-550. <https://doi.org/10.21149/9860>
- Carreón, L. (2018). *El hombre como animal político por naturaleza*. [Tesis de grado, Universidad Vasco de Quiroga]. Repositorio Académico Digital Institucional. <https://acortar.link/y5wI9p>
- Castillero, O. (2017). Teoría de la Influencia Social: sus aportes psicológicos.  
<https://acortar.link/VPDYkn>
- Castro, M. (2019). Adolescencia y juventud: reposicionamientos teóricos. *Investigaciones sociales*, 22(40), 59-72. <https://doi.org/10.15381/is.v22i40.15883>
- Cialdini, R. B. (2022). Influencia. La psicología de la persuasión. HarperCollins Ibérica.  
<https://acortar.link/mrhOzH>
- Díaz, A., Velasco, A., Gutiérrez, J., Muro, J., & Álvarez, J. (2019). Embarazo en la adolescencia, un problema de salud en el policlínico “Efraín Mayor Amaro” del Cotorro, La Habana. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 45(2). <https://acortar.link/fVO3TJ>
- Díaz, D., Sánchez, M., Barreto, D., Belén, O., & López, R. (2022). Relación entre rasgos de personalidad, toma de decisiones y la permanencia académica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (65), 263-283. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a10>
- Gallegos, G., Mansur, P., & Limas, C. (2021). Relación entre presión social y autoconcepto físico en jóvenes victorenses. *Psicología y Salud*, 31(1), 113-121.  
<https://doi.org/10.25009/pys.v31i1.2681>
- Gutiérrez, P. B. (2019). Democracia Terapéutica: Pacientes protagonistas de una medicina integral bio-psico-social. Editorial Forja. <https://acortar.link/TcvSTc>
- Ituarte, M., & López, A. (2021). Las adolescentes frente a la decisión de interrumpir un embarazo en un contexto de aborto legal. *Cadernos de Saúde Pública*, 37, e00235219.  
<https://doi.org/10.1590/0102-311X00235219>
- Lalinde, J., Castro, Rodríguez., Rangel, J., Sierra, C., Torrado, M., & Pirela, V. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-595.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207025>
- Lucciarini, F., Losada, A., & Moscardi, R. (2021). Anorexia y uso de redes sociales en adolescentes. *Avances en Psicología*, 29(1), 33-45.  
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n1.2348>







- Méndez, L. A. B., & Rotundo, G. Z. (2018). Los sesgos cognitivos: de la psicología cognitiva a la perspectiva cognitiva de la organización y su relación con los procesos de toma de decisiones gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 43(1), 31-48. <https://bit.ly/3WEdVj7>
- Mosquera, A. (2023). *Influencia social y toma de decisiones. Análisis de los discursos de jóvenes universitarios entre 18 a 25 años de Quito, Ecuador durante el 2022*. [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://acortar.link/UrESjH>
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8. <https://acortar.link/vbd073>
- Pérez López, E. (2019). Percepción e intereses del adolescente ante distintas interrogantes y toma de decisiones como estudiante de secundaria. *InterSedes*, 20(42), 143-166. <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v20i42.41847>
- Polanía, C., Cardona, F., Castañeda, G., Vargas, I., Calvache, O., & Abanto, W. (2020). *Metodología de investigación Cuantitativa & Cualitativa*. UNICAMACHO. <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/596>
- Preparatoria Panamericana. (2022). *La influencia de la presión social en la adolescencia*. <https://bit.ly/4boerGD>
- Preparatoria Panamericana. (2022). *La influencia de la presión social en la adolescencia*. <https://acortar.link/6KZ7cA>
- Rebollar, A., & Francisco, W. (2015). Correlación entre actividades de interacción social registradas con nuevas tecnologías y el grado de aislamiento social en los adultos mayores. *Revista mexicana de ingeniería biomédica*, 36(3), 181-190.
- Sunstein, C. R. (2021). *La conformidad: El poder de las influencias sociales sobre nuestras decisiones*. Grano de sal. <https://acortar.link/Sy1Met>
- Tisnés, H. M. (2020). *La toma de decisiones: entre la intuición y la deliberación*. Universidad EAFIT. <https://acortar.link/qJow53>
- Valiente, C., Marcos, R., Arguedas, M., & Martínez, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>
- Vega. (2018). *Presión social en la adolescencia ¿Debo preocuparme si la conducta de mi hijo ha cambiado? Cognifit*. <https://acortar.link/IYkyES>
- Velasco, C. (2022). La presión social y las decisiones judiciales en materia penal en el Ecuador. METANOIA: *Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 8(1), 96-109. <https://bit.ly/4aeYYY1>





## Influencia de la gestión administrativa en el desempeño de los docentes

### Influence of administrative management on teacher performance

-  Muñoz Enríquez, Kevin Andrés<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-6835-8007>  
[kamunoze@pucesd.edu.ec](mailto:kamunoze@pucesd.edu.ec)  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
Ecuador
-  Cano de la Cruz, Yullio<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-6315-1488>  
[ycano@pucesd.edu.ec](mailto:ycano@pucesd.edu.ec)  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
Ecuador

<sup>1</sup>Autor de correspondencia.

**Recibido:** 2024-09-22 / **Aceptado:** 2024-10-22 / **Publicado:** 2024-12-30

**Forma sugerida de citar:** Muñoz Enríquez, K. A., & Cano de la Cruz, Y. (2024). Influencia de la gestión administrativa en el desempeño de los docentes. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(3), 34-44. <https://doi.org/10.69516/enjfpw30>

#### Resumen:

La gestión administrativa es un factor clave que influye en diversos aspectos del sector educativo. El objetivo principal de esta investigación fue determinar la influencia de la gestión administrativa en el desempeño de los docentes en las Unidades Educativas 30 de Julio, Mariscal Sucre y Ramón Moncayo Benítez, en la ciudad de Santo Domingo de Los Tsáchilas. La metodología empleada fue cuantitativa, con un diseño no experimental transversal y un alcance correlacional descriptivo. La muestra consistió en 120 docentes, y se utilizaron dos cuestionarios para la recolección de datos. Los resultados revelaron que el 81,7% de los docentes perciben la gestión administrativa de sus instituciones como mala o aceptable, mientras que el 70,2% consideran su desempeño docente como óptimo. Sin embargo, el análisis final mostró que no existe una correlación significativa entre la gestión administrativa y el desempeño docente. Estos hallazgos sugieren que, a pesar de la percepción crítica sobre la gestión administrativa, no parece influir directamente en el desempeño profesional de los docentes. Este resultado invita a reflexionar sobre otros factores que puedan estar impactando el rendimiento docente y la calidad educativa. La investigación subraya la importancia de explorar otras dimensiones de la gestión escolar para identificar áreas de mejora que puedan influir de manera más directa en el desempeño docente y, en última instancia, en los resultados educativos.

**Palabras clave:** Educación; Docencia; Gestión de la educación.

#### Abstract:

Administrative management is a key factor that influences various aspects of the educational sector. The main objective of this research was to determine the influence of administrative management on the performance of teachers in the 30 de Julio, Mariscal Sucre and Ramón Moncayo Benítez Educational Units in the city of Santo Domingo de Los Tsáchilas. The methodology used was quantitative, with a non-experimental cross-sectional design and a descriptive correlational scope. The sample consisted of 120 teachers, and two questionnaires were used for data collection. The results revealed that 81.7% of the teachers perceive the administrative management of their institutions as poor or acceptable, while 70.2% consider their teaching performance as optimal. However, the final analysis showed that there is no significant correlation between administrative management and teaching performance. These findings suggest that, despite the critical perception of administrative management, it does not seem to directly influence teachers' professional performance. This result invites reflection on other factors that may be impacting teacher performance and educational quality. The research underscores the importance of exploring other dimensions of school management to identify areas for improvement that may more directly influence teacher performance and, ultimately, educational outcomes.

**Keywords:** Education; Teaching; Education management.





## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los retos de las agendas gubernamentales es el logro de la tan ansiada calidad de la educación (Cano et al., 2022) En este sentido son variados los factores que atentan en el logro de esta aspiración, entre los que se encuentran: burocracia del proceso educativo, heterogeneidad estudiantil, pocos conocimientos previos y prerrequisitos de los estudiantes, apoyo técnico-pedagógico y desempeño del personal docente (Pérez, 2022).

Uno de los factores que pudiera estar atentando el logro de la calidad educativa es la gestión administrativa, dado que esta puede influir de manera positiva o no en el desempeño docente. Esta afirmación se basa en algunos estudios que aportan elementos significativos. Al respecto, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) realizado por la UNESCO en el año 2019, investigó los logros de aprendizaje y factores asociados al mismo en varios sistemas educativos de América Latina y el Caribe, demostrando que el rendimiento del estudiantado puede mejorar o no, dependiendo de factores como: involucramiento en niveles preescolares, asistencia continua, escuela a la que se pertenece y calidad y desempeño del docente.

Bajo este planteamiento, se evidencia que son varios los factores que intervienen en horizonte denominado calidad educativa, entre los de mayor relevancia para el presente estudio se encuentra el desempeño docente y la escuela a la que se pertenece. En este contexto, Mayorga et al. (2023) realizó un estudio enfocado en medir el impacto que tiene la gestión administrativa de las instituciones educativas en el desempeño laboral del docente. Con el uso de una metodología cualitativa se pudo comprobar que una buena gestión educativa, ayuda a mejorar el desempeño laboral del docente.

En este escenario, es propicio establecer las definiciones generales sobre las variables relacionadas con este estudio. En primer lugar, la gestión administrativa en instituciones educativas, es una forma de transposición que se encarga de llevar la teoría a la praxis, tomando en cuenta las leyes políticas, gubernamentales y normas establecidas en la misma institución (Borrego, 2019).

En complemento, Pano et al. (2018) describen la gestión administrativa como los procesos que permiten realizar con éxito los procesos educativos, de tal manera que, un buen uso de gestión administrativa, representa una gran oportunidad de crecimiento institucional. En definitiva, la gestión administrativa responde a todas las actividades encargadas de diseñar, organizar y estructurar los pilares, objetivos, metas a corto y largo plazo de una institución educativa u organización (Meléndez y Bardales, 2020; Ponce et al., 2022).

En paralelo a la conceptualización planteada, el desempeño del docente es una variable que responde a diferentes dimensiones, de manera específica se la define como el conjunto de actividades que realizan los docentes (revisión de tareas, elaboración de actividades, aplicación de metodologías, creación de procesos de evaluación, diseño de proyectos, entre otros) que responden a su finalidad principal: llevar a cabo un óptimo proceso de enseñanza aprendizaje de calidad (Tacusi, 2023).





En este mismo escenario, Hervis (2018) cataloga al desempeño docente como la profesión con mayor significancia e importancia, desde un nivel social, dado que la escuela y educación en general, es la institución encargada de formar integral y académicamente a los futuros profesionales y ciudadanos. De esta manera, se puede afirmar que el desempeño laboral docente, es una actividad encaminada a responder a las necesidades sociales y consigo formar al ser humano desde diferentes dimensiones (Martínez et al., 2016).

Fuera del ámbito educativo, investigaciones realizadas por Ludeña (2019) y Puyol (2021) arriban a conclusiones similares. En el caso del primer estudio, realizado en un centro de salud, bajo una metodología cuantitativa, correlacional, descriptiva; con el uso de dos cuestionarios para analizar las dos variables, se pudo evidenciar como resultados que los trabajadores tienen una satisfacción laboral baja, en paralelo a esto, resultó que también presentaban un bajo desempeño laboral, por lo tanto, se concluyó a través del análisis estadístico que, existe correlación significativa entre las variables estudiadas en el establecimiento de salud.

En el caso del segundo estudio, realizado por Puyol (2021) en el campo de la administración de PYMES, mediante una metodología no experimental, se determinó que la relación entre gestión administrativa y el desempeño produce efectos positivos y negativos, dependiendo del lugar de trabajo, lo que se traduce en que una buena satisfacción laboral, asegura un mejoramiento en la productividad laboral y una insatisfacción laboral, puede verse reflejado en una carencia de productividad, aspectos que también permiten sustentar que si existe una relación entre estas dos variables, dado que una depende de la otra; es así que, si el rendimiento de los trabajadores es bajo, es porque los empleados se sienten insatisfechos. A pesar de que las investigaciones anteriores sustentan la relación que se establece entre las dos variables, se aprecia una escasez de producción teórica en el campo educativo, es así que el propósito del presente estudio está dirigido a llenar la mencionada brecha teórica.

Planteamiento del problema: ¿Cuál es el grado de relación entre la gestión administrativa y el desempeño de los docentes en las Unidades Educativas 30 de Julio, Mariscal Sucre y Ramón Moncayo Benítez de la ciudad de Santo Domingo de Los Tsáchilas?

Hipótesis: (a) H1: La gestión administrativa influye en el desempeño de los docentes en las Unidades Educativas 30 de Julio, Mariscal Sucre y Ramón Moncayo Benítez de la ciudad de Santo Domingo de Los Tsáchilas; (b) Ho: La gestión administrativa no influye en el desempeño de los docentes en las Unidades Educativas 30 de Julio, Mariscal Sucre y Ramón Moncayo Benítez de la ciudad de Santo Domingo de Los Tsáchilas.

Objetivo General: Determinar la influencia que tiene la gestión administrativa en el desempeño de los docentes en las Unidades Educativas 30 de Julio, Mariscal Sucre y Ramón Moncayo Benítez de la ciudad de Santo Domingo de Los Tsáchilas. Objetivos específicos: (a) analizar el nivel de gestión administrativa de las unidades educativas a las que pertenece cada docente; (b) analizar el nivel de desempeño laboral de los docentes en las Unidades Educativas 30 de Julio, Mariscal Sucre y Ramón Moncayo Benítez de la ciudad de Santo Domingo de Los Tsáchilas.





## 2. MATERIALES Y MÉTODOS

### Contexto y participantes

El contexto del estudio fue la zona urbana de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador. Se seleccionó tres Unidades Educativas pertenecientes al sector fiscal. En el estudio participaron 120 docentes, distribuidos de la siguiente manera: 41 docentes en la Unidad Educativa 30 de Julio, 47 docentes pertenecientes a la Unidad Educativa Ramón Moncayo Benítez y 32 docentes del Colegio Mariscal Sucre, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, tomando como criterio su disponibilidad para llenar la encuesta. Las características de la muestra se detallan, a continuación:

**Tabla 1.**

*Características de la muestra*

<b>ASPECTOS DEMOGRÁFICOS</b>	
<b>GÉNERO</b>	
Masculino	42
Femenino	78
<b>RANGO DE EDAD</b>	
Entre 20 y 25 años	10
Entre 26 y 30 años	30
Entre 31 y 35 años	57
Entre 36 y 40 años	14
40 o más años	9
<b>EXPERIENCIA DOCENTE</b>	
Entre 1 a 5 años	
Entre 5 a 10 años	10
Entre 10 a 15 años	95
15 años o más años de experiencia	6
	9
<b>NIVEL DE EDUCACIÓN FORMAL</b>	
Superior Universitaria completa	85
Posgrado maestría	35
Posgrado PhD	0





## Variables instrumentos y mediciones

Se estudiaron dos variables: gestión administrativa y desempeño docente. En el caso de la variable 1: Gestión administrativa, se operacionalizó en dos dimensiones. Para su medición se utilizó el Cuestionario de Gestión Administrativa propuesto por Pinto (2017) el cual consta de 28 ítems con escala de Likert que miden cada una de las dimensiones de la variable. Por su parte, la variable 2: Desempeño laboral docente también se operacionalizó en dos dimensiones. Para su medición se utilizó el Cuestionario de desempeño laboral propuesto por Felipa (2023) compuesto por 20 ítems con escala valorativa de Likert.

**Tabla 2.**

*Variable y dimensiones*

Variable	Dimensiones	Ítems
<b>Gestión administrativa</b>	Planificación	1, 2, 3, 4, 5, 6
	Organización	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
	Dirección	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
	Control	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
<b>Desempeño docente</b>	Factores operativos	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
	Factores actitudinales	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, siguiendo un diseño no experimental- transversal y un alcance correlacional-descriptivo, dado que se escogieron las dos variables para medir la relación entre ambas, con la finalidad de establecer si hay una relación lineal o no lineal, moderada, representativa o a su vez, nula.

Como procedimiento para recolección de datos, se partió de solicitar el permiso en las tres unidades educativas seleccionadas. Para ello se presentó los objetivos del estudio, los instrumentos y los beneficios para las instituciones, además, se explicó las cuestiones éticas a seguir. Posteriormente, se presentaron los oficios para constancia escrita del consentimiento informado. Por último, se realizó una reunión virtual mediante el aplicativo de videoconferencias *Zoom* dirigida hacia los docentes de cada unidad educativa, con la finalidad explicar los objetivos y detalles. Los instrumentos se aplicaron en línea, mediante la herramienta de *Google Forms*.

## Tratamiento a los datos

El tratamiento a los datos se realizó a través de la estadística descriptiva. En los dos cuestionarios se codificaron los resultados mediante la siguiente escala valorativa: 1= totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=indeciso, 4=de acuerdo, 5=totalmente de acuerdo. Cada una de las puntuaciones obtenidas se sumó y se estableció un baremo para determinar los niveles de gestión administrativa y desempeño docente.





**Tabla 3.**

*Escala de calificación para cuestionario de gestión administrativa*

<b>VARIABLE: GESTIÓN ADMINISTRATIVA</b>		
<b>NIVEL</b>	<b>BAREMO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Bueno</b>	0-31	Se evidencia buena gestión administrativa en las unidades educativas
<b>Aceptable</b>	32-92	Se evidencia una aceptable gestión administrativa en las unidades educativas
<b>Malo</b>	93-140	Se evidencia una mala gestión administrativa en las unidades educativas
<b>VARIABLE: DESEMPEÑO DOCENTE</b>		
<b>Óptimo</b>	74 - 100	El desempeño docente es Óptimo.
<b>Regular</b>	47 - 73	El desempeño docente es regular.
<b>Deficiente</b>	20 – 46	El desempeño docente es deficiente.

Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la distribución de la muestra, dado que es superior a 50 personas. En este escenario se pudo determinar que los valores de significancia son  $<0,05$ , infiriendo que los datos no se distribuyen con normalidad. Por lo tanto, se usó el coeficiente de correlación bivariada Rho Spearman. Además, se usó como instrumentos para análisis de datos, el software estadístico (SPSS por sus siglas en inglés, IBM Corp. Released 2020. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0. Armonk, NY: IBM Corp*)

**Tabla 4.**

*Prueba de normalidad*

	<b>Pruebas de normalidad</b>		
		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>	
	<b>Estadístico</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
<b>Gestión administrativa</b>	,113	120	<,001
<b>Desempeño docente</b>	,147	120	<,001







### 3. RESULTADOS

Mediante la estadística descriptiva se pudo evidenciar las frecuencias de las variables de este estudio, en el caso de la gestión administrativa se visualiza que 98 docentes (81,7%) perciben que la gestión administrativa de las instituciones educativas a las que pertenecen se encuentra en niveles de malo (66) y aceptable (32).

**Tabla 5***Frecuencias de variable: gestión administrativa*

GESTIÓN ADMINISTRATIVA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Malo	66	54,5	55,0	55,0
	Aceptable	32	26,4	26,7	81,7
	Bueno	22	18,2	18,3	100,0
	Total	120	99,2	100,0	

El análisis de frecuencias de la variable desempeño docente demuestra que el 70,2% de los docentes encuestados, mencionan tener un óptimo desempeño; únicamente 10 docentes consideran que su desempeño es deficiente.

**Tabla 6.***Frecuencias de variable: desempeño docente*

DESEMPEÑO DOCENTE					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	10	8,3	8,3	8,3
	Regular	25	20,7	20,8	29,2
	Óptimo	85	70,2	70,8	100,0
	Total	120	99,2	100,0	

Se muestran las relaciones entre la Gestión Administrativa y el Desempeño Docente. Como se aprecia el valor de significación,  $p > 0.05$  por lo que no existe evidencia estadísticamente significativa suficiente para rechazar la hipótesis nula, por lo que se puede inferir que no existe relación entre las variables estudiadas.





**Tabla 7**

*Coefficiente de correlación*

Correlaciones			Gestión administrativa	Desempeño docente
Rho de Spearman	Gestión administrativa	Coefficiente de correlación	1,000	-,022
		Sig. (bilateral)	.	,808
		N	120	120
	Desempeño docente	Coefficiente de correlación	-,022	1,000
		Sig. (bilateral)	,808	.
		N	120	120

#### 4. DISCUSIÓN

La finalidad de la investigación fue determinar la relación entre la gestión administrativa y el desempeño laboral de los docentes. Los análisis estadísticos muestran que no existe relación entre las variables. En investigaciones realizadas por Ludeña (2019) y Puyol (2021), se muestran resultados contrastantes con este estudio, dado que, si demostraron correlación significativa, sin embargo, es importante destacar que estos estudios fueron realizados en campos empresariales, ajenos al ámbito educativo.

En este escenario, se estudió cada variable por separado, en el caso de la gestión administrativa, la mayoría de los docentes consideran que en sus unidades educativas se maneja una mala gestión administrativa. Este resultado es contrastante con la investigación realizada por San Martín (2019) dado que en su estudio casi la totalidad de la muestra consideró que la gestión administrativa es buena. En este sentido, Pano et al. (2018) menciona que la gestión administrativa es un factor imprescindible para lograr con éxito los procesos educativos, por lo tanto, una buena gestión representará una oportunidad de crecimiento institucional.

Por lo tanto, puede evidenciarse una posible problemática en las unidades educativas estudiadas, dado que podría estar siendo afectada la calidad educativa. Además, este resultado demuestra la inconformidad de los docentes hacia la gestión de sus instituciones. Es imprescindible mencionar que, pese a tener una mala perspectiva sobre la gestión administrativa, su desempeño laboral no se ve comprometido.

En el caso de la variable desempeño laboral, los resultados demuestran que la mayoría de los docentes considera que su desempeño es óptimo. Esto demuestra que el desempeño docente, en su mayoría, no depende o se relaciona con la gestión administrativa, pero sí responde a factores externos e internos a su labor. Al respecto, Zaldivar y Quintal (2021) mencionan que los factores más relevantes, que influyen en el desempeño docente son:





motivación, actitud propia, factores familiares, relación entre compañeros de trabajo, infraestructura institucional, recursos didácticos, entre otros.

Es importante mencionar que, en otras investigaciones realizadas por Cueva et al. (2022) y Sánchez (2021) si se establece influencia y relación entre el desempeño laboral docente y la gestión administrativa. Esto puede explicarse en la medida que, los resultados de esta investigación pudieron verse limitados porque no se delimitó en la investigación a las personas que corresponden a la gestión administrativa, como también, no se consideró a instituciones educativas rurales, ni otras regiones del país. Sería preponderante considerar estos aspectos, para futuras investigaciones que tengan relación con la línea de investigación de este estudio.

## 5. CONCLUSIONES

La finalidad de la investigación fue determinar la relación entre la gestión administrativa y el desempeño laboral de los docentes. Los análisis estadísticos muestran que no existe relación entre las variables. En investigaciones realizadas por Ludeña (2019) y Puyol (2021), se muestran resultados contrastantes con este estudio, dado que, si demostraron correlación significativa, sin embargo, es importante destacar que estos estudios fueron realizados en campos empresariales, ajenos al ámbito educativo.

En este escenario, se estudió cada variable por separado, en el caso de la gestión administrativa, la mayoría de los docentes consideran que en sus unidades educativas se maneja una mala gestión administrativa. Este resultado es contrastante con la investigación realizada por San Martín (2019) dado que en su estudio casi la totalidad de la muestra consideró que la gestión administrativa es buena. En este sentido, Pano et al. (2018) menciona que la gestión administrativa es un factor imprescindible para lograr con éxito los procesos educativos, por lo tanto, una buena gestión representará una oportunidad de crecimiento institucional.

Por lo tanto, puede evidenciarse una posible problemática en las unidades educativas estudiadas, dado que podría estar siendo afectada la calidad educativa. Además, este resultado demuestra la inconformidad de los docentes hacia la gestión de sus instituciones. Es imprescindible mencionar que, pese a tener una mala perspectiva sobre la gestión administrativa, su desempeño laboral no se ve comprometido.

En el caso de la variable desempeño laboral, los resultados demuestran que la mayoría de los docentes considera que su desempeño es óptimo. Esto demuestra que el desempeño docente, en su mayoría, no depende o se relaciona con la gestión administrativa, pero sí responde a factores externos e internos a su labor. Al respecto, Zaldivar y Quintal (2021) mencionan que los factores más relevantes, que influyen en el desempeño docente son: motivación, actitud propia, factores familiares, relación entre compañeros de trabajo, infraestructura institucional, recursos didácticos, entre otros.

Es importante mencionar que, en otras investigaciones realizadas por Cueva et al. (2022) y Sánchez (2021) si se establece influencia y relación entre el desempeño laboral docente y la gestión administrativa. Esto puede explicarse en la medida que, los resultados de esta investigación pudieron verse limitados porque no se delimitó en la investigación a las personas





que corresponden a la gestión administrativa, como también, no se consideró a instituciones educativas rurales, ni otras regiones del país. Sería preponderante considerar estos aspectos, para futuras investigaciones que tengan relación con la línea de investigación de este estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borrero, R. (2019). Procesos de gestión del talento humano en el sector educativo gerencial de Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(7), 293-307. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i7.206>
- Cano de la Cruz, Y., Lara Lara, F., Obaco Soto, E., & Hurtado Quiróz, M. V. (2022). Desempeño cognitivo: un indicador incomprendido de la calidad educativa. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 459–464. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2386>
- Cueva, J., Figueroa, A., Alejos, E., Pomari, O., & Mendoza, E. (2022). La gestión administrativa y la competencia docente en la institución educativa. *Revista Revencyt de Ciencia Y Tecnología*, 54, 57-69. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/02/Ed.5457-69-Cueva-et-al.pdf>
- Felipa, E. (2023). *Satisfacción laboral y desempeño laboral de los trabajadores del centro de salud Peralvillo en el año 2021* [Tesis de grado]. Universidad Señor Sipán. <https://n9.cl/k5bq11>
- Felipa, E. (2023). *Satisfacción laboral y desempeño laboral de los trabajadores del centro de salud Peralvillo en el año 2021* [Tesis de grado]. Universidad Señor Sipán. <https://n9.cl/k5bq11>
- Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Ludeña, E. (2019). *La Satisfacción y el Desempeño laboral del personal del Centro de Salud B IESS Celica* [Tesis de Maestría]. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. <https://n9.cl/kzewj>
- Martínez, G., Guevara, A., & Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Xinhai*, 12(6), 123-134. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>
- Mayorga, M., Sánchez, K., Páliz, S., & Melo, D. (2023). Gestión educativa y desempeño docente en las escuelas de Ecuador. *AlfaPublicaciones*, 5(3), 19–29. <https://doi.org/10.33262/ap.v5i3.374>
- Meléndez, J., & Bardales, J. (2020). Satisfacción laboral en la gestión administrativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1510-1523. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.176](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.176)






- Pano, C., Escobar, Y., & Guillen, D. (2018). *Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa*. Universidad Intercultural de Chiapas [http://cresur.edu.mx/2019\\_/libros2019/5.pdf](http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/5.pdf)
- Pérez, J. (2022). Correlación entre la calidad educativa y desempeño docente, una mirada al caso panameño. *Acción y Reflexión Educativa*, (47), 83–106. <https://doi.org/10.48204/i.are.n47.a2584>
- Pinto, L. (2017). *Gestión administrativa y cultura organizacional en el Hospital Nacional Daniel Alcides Carrión, Callao-2017* [Tesis de posgrado]. Universidad César Vallejo. <https://n9.cl/n96sh>
- Pinto, L. (2017). *Gestión administrativa y cultura organizacional en el Hospital Nacional Daniel Alcides Carrión, Callao-2017* [Tesis de posgrado]. Universidad César Vallejo. <https://n9.cl/n96sh>
- Ponce, D., Chancay, M., & Lopez, L. (2022). Gestión administrativa y su impacto en la calidad del servicio. *Recimundo*, 6(1), 120-131. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(suppl1\).junio.2022.120-131](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(suppl1).junio.2022.120-131)
- Puyol, J. (2021). La satisfacción laboral como factor clave para la productividad en las PYMES de Santo Domingo de los Tsáchilas. *Journal of Economic and Social Science Research*, 1(2), 50–64. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v1/n2/31>
- San Martín, R. (2019). Gestión administrativa y de calidad en los centros escolares de los Chorrillos. *Revista Scientific*, 4, 153-172. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.9.153-172>
- Sanchez, D. (2021). Gestión administrativa y desempeño laboral en una entidad educativa de Arequipa en la coyuntura de COVID-19. *Economía & Negocios: Revista de la Escuela Profesional de Ingeniería Comercial*, 3(1), 47-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8381288>
- Tacusi, T. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1361-1373.
- Zaldivar A., M., y Quintal E., S. A. (2021). Factores que influyen en el desempeño docente del nivel básico. Un estudio en la zona rural de Yucatán, México. *Plumilla Educativa*, 29(1), 15-27. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4465.2022>







## Análisis de la calidad educativa desde la perspectiva estudiantil en instituciones educativas ecuatorianas

Analysis of educational quality from the student's perspective in Ecuadorian educational institutions

 Enríquez Martínez, Janine Yolanda<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-9617-7406>  
[janineyolandaenriquez@gmail.com](mailto:janineyolandaenriquez@gmail.com)  
Unidad Educativa 30 de Julio  
Ecuador

 Castillo Manzaba, Carlos Alejandro<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0009-0008-1778-8216>  
[carlos.castillo2015@outlook.es](mailto:carlos.castillo2015@outlook.es)  
Unidad Educativa Kolping  
Ecuador

 Chango Pallo, Willian René<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-9967-865X>  
[willianrenechango@gmail.com](mailto:willianrenechango@gmail.com)  
Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados  
Ecuador

<sup>1</sup>Autor de correspondencia.

**Recibido:** 2024-09-30 / **Aceptado:** 2024-10-30 / **Publicado:** 2024-12-30

**Forma sugerida de citar:** Enríquez Martínez, J. Y., Chango Pallo, W. R., & Castillo Manzaba, C. A. (2024). Análisis de la calidad educativa desde la perspectiva estudiantil en instituciones educativas ecuatorianas. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(3), 45-54. <https://doi.org/10.69516/n3c5yr63>

### Resumen:

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el nivel de satisfacción educativa de los estudiantes de Bachillerato General Unificado, con la premisa de que la utilización de metodologías tradicionales puede afectar negativamente el aprendizaje, causando desmotivación. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental-transversal y de tipo descriptivo. La población del estudio estuvo compuesta por 500 estudiantes de tres unidades educativas (Tomás Rivadeneira, Federico González Suárez y 30 de Julio), de los cuales se seleccionó una muestra de 150 estudiantes, distribuidos en los niveles de primero A, primero B, segundo A, segundo B y tercero A. Para la recolección de datos, se utilizó una encuesta de satisfacción mediante un cuestionario de Google. Los resultados obtenidos indicaron que un porcentaje considerable de estudiantes (42,7%) considera que reciben procesos de enseñanza-aprendizaje basados en metodologías activas, mientras que un 8% expresó que no reciben una educación que responda a los avances del siglo XXI. En conclusión, el estudio refleja que la percepción de los estudiantes sobre las unidades educativas investigadas es en su mayoría positiva, ya que más del 50% de los encuestados valoran de manera favorable las prácticas educativas observadas en las dimensiones evaluadas.

**Palabras clave:** Metodología activa, Nivel de satisfacción, Educación de calidad.

### Abstract:

The objective of this research work is to analyze the level of educational satisfaction of students of the Unified General High School, with the premise that the use of traditional methodologies can negatively affect learning, causing demotivation. A quantitative approach with a non-experimental-transversal and descriptive design was used. The study population consisted of 500 students from three educational units (Tomás Rivadeneira, Federico González Suárez and 30 de Julio), from which a sample of 150 students was selected, distributed in the levels of first A, first B, second A, second B and third A. For data collection, a satisfaction survey using a Google questionnaire was used. The results obtained indicated that a considerable percentage of students (42.7%) consider that they receive teaching-learning processes based on active methodologies, while 8% expressed that they do not receive an education that responds to the advances of the 21st century. In conclusion, the study reflects that the students' perception of the educational units investigated is mostly positive, since more than 50% of the respondents favorably evaluate the educational practices observed in the dimensions evaluated..

**Keywords:** Active methodology, Level of satisfaction, Quality education.





## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen dificultades en las metodologías que los docentes implementan al momento de dar sus clases; esta realidad, tiene como efecto diversas dimensiones del aprendizaje, en concreto en los estudiantes al presentar actitudes como poca motivación en aprender, déficit en los aprendizajes y bajo rendimiento académico (Hossein y Hossein, 2023). Además, es una realidad que algunos docentes aun emplean una metodología tradicional para la enseñanza, la cual, convierte a los estudiantes en personas pasivas haciéndolos receptoras del conocimiento y a la vez esto provoca la pérdida de la creatividad (Velásquez et al., 2019).

Al tener conocimiento de esta problemática, Ayechew et al. (2022) menciona que se considera que el mal uso de metodologías educativas en los salones de clases, puede repercutir en las asignaturas que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, creando actitudes de temor en los estudiantes y ambientes escolares poco dinámicos.

Desde una dimensión macro, la exigencia que tiene la sociedad y la escuela es en formar personas capaces de desenvolverse de manera autónoma antes los problemas que se presentan en el vivir diario (Kinsella et al., 2023) y/o con referencia a los postulados mencionados con anterioridad, es imperante que las instituciones educativas, docentes y actores en general procuren aspirar a desarrollar un aprendizaje significativo y con ello asegurar de mejor manera la calidad educativa.

En este sentido, pese a que la calidad educativa es un horizonte por alcanzar, según Martínez et al. (2020) existen esfuerzos reiterados que aportan a su tan ansiado cumplimiento; bajo este postulado, es imprescindible mencionar que el concepto calidad educativa es multidimensional y polisémico, pero en este contexto, este trabajo se centrará en la satisfacción estudiantil y concepción de las metodologías docente, por parte de los estudiantes.

Dentro del ámbito metodológico, existen metodologías activas e innovadoras que los docentes pueden utilizar para cambiar la forma de enseñanza con respecto a los contenidos, Peralta y Guamán (2020) mencionan que existe un abanico enorme de metodologías docente que deberían aplicarse, más que todo en esta era digital, donde los contenidos científicos tienen fácil accesibilidad.

Con virtud a lo mencionado con anterioridad, es alentador demostrar desde la literatura científica que actualmente se trabaja continuamente por la aplicación y creación de metodologías de enseñanza innovadoras (Sánchez et al., 2024; Dengel y Gehrlein, 2022; Karasu y Ketenoğlu, 2019), esto ha permitido tener un mayor involucramiento en la participación de los estudiantes, especialmente en metodologías que por lo general, se basan en en la solución de problemas con acciones más prácticos que teóricos y a la vez la implementación de las Tics. Con respecto a ello, se puede encontrar varias metodologías muy conocidas en el campo de la educación, como Aprendizaje basado en Proyectos (ABP), Gamificación, Aula Invertida (Flipped Classroom), Aprendizaje Colaborativo (AC) y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Muntaner et al., 2020).

Pese a la continua implementación y esfuerzos por mejorar el aprendizaje del estudiantado, la literatura rescata que existen organizaciones que se han previsto en realizar





investigaciones en relación a este inconveniente de manera mundial, regional, nacional y local con la finalidad de dar a conocer las dificultades que se presentan en las metodologías de enseñanza. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) menciona que en las escuelas existe un 78% de desmotivación por los alumnos por estar en clases, en donde, los docentes no saben cómo hacer comprender los contenidos de manera adecuada dando como resultado el bajo rendimiento académico en las instituciones educativas (UNICEF, 2019). Paralelamente, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), da a conocer que existe un 70% de docentes que aún mantienen el método tradicional para sus enseñanzas en los niveles de la educación, llegando a tener un 56% de estudiantes que no se sienten bien en aprender los contenidos de manera no participativa (CEPAL, 2021).

En las investigaciones que han realizado diversos autores sobre el uso de metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto ecuatoriano, se evidencia que en las asignaturas principales el docente aplica el método tradicionalista como lo señala Ochoa (2017) en las cuatro asignaturas el docente utiliza el método abstracto y verbalista. Esto hace referencia a que el profesorado simplemente expone sus clases y transmite lo que el libro presenta. También menciona que esta metodología promueve el aprendizaje reproductivo, consecuentemente surge la actitud pasiva de los estudiantes reprimiendo el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de los mismos (Ochoa, 2017).

Desde un nivel local se puede constatar que los docentes están empleando las metodologías activas con la finalidad de mejorar las clases, sin embargo, se debe de tener en cuenta que no todos los docentes utilizan las metodologías activas ya sea esto por desconocimiento o por estar en el círculo del tradicionalismo (Espinoza, 2020).

Por otra parte, dentro del contexto escolar el bienestar de los estudiantes es un aspecto necesario que las instituciones educativas deben fomentar tanto fuera y dentro de los salones de clases. Con esto, se promueve una educación de calidad en base a los estándares establecidos, así mismo, se considera que la satisfacción en los estudiantes es el instante, en el cual, ellos se sienten cómodos al momento de comprender una clase o cubrir alguna necesidad académica durante el proceso de aprendizaje de los contenidos (Mireles y García, 2022).

En investigaciones relacionadas con este postulado, se ha comprobado en estudios que la salud mental es fundamental para el desarrollo y soporte de los diversos fenómenos educativos, de manera específica Opatamutale y Albanus (2023) argumentan que un estado mental positivo, permite disfrutar de su entorno educativo, resistir al estrés y enfrentar los retos escolares de manera positiva, lo que eleva su productividad académica.

Es indiscutible que se debe diseñar entornos de aprendizaje donde el estudiante sea el objetivo, brindándole apoyo personal y académico (Baik y Larcombe, 2023), bajo esta misma línea, el saber-hacer educativo debe incorporar un enfoque holístico, que considere los factores intrapersonales y contextuales, estos factores engloban situaciones propias del alumnado y el entorno donde se relaciona (Douwes et al., 2023; Hossain et al., 2023). Con base a lo mencionado, el objetivo general de esta investigación es analizar el nivel de satisfacción educativa de los estudiantes de Bachillerato General Unificado de unidades educativas.







## 2. MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología para esta investigación responde al tipo descriptivo; los estudios descriptivos se encargan de describir e interpretar los hechos observables (Hernandez et al., 2014). El enfoque de la investigación es cuantitativo, esto se debe a que en el desarrollo de la investigación se usarán técnicas y estrategias para la recolección de datos numéricos para ser analizados con objetividad posteriormente con un diseño que responde al no experimental-trasversal, dado que esta investigación no tiene la intencionalidad de modificar la variable dependiente (satisfacción estudiantil), sino únicamente analizar, describir y observar el fenómeno de interés (Hernandez et al., 2014).

### Población y muestra

La población de esta investigación es no probabilística por conveniencia, porque la muestra se escogió con base a los criterios de conveniencia de los investigadores (Hernandez et al., 2014). Por tal razón, la población del estudio fue de 500 estudiantes de Bachillerato General Unificado de 3 unidades educativas (Tomas Rivadeneira, Federico González Suárez y 30 de Julio). La muestra se integró por 150 miembros que se organizan en el: 1° BGU A, 1° BGU B, 2 BGU A, 3 BGU A, 2 BGU B, a continuación, se muestran aspectos específicos de la muestra:

**Tabla 1.**

*Aspectos demográficos de la muestra*

<b>ASPECTOS DEMOGRÁFICOS</b>	
<b>GÉNERO</b>	
Masculino	71
Femenino	79
<b>RANGO DE EDAD</b>	
Entre 14 y 16 años	93
Entre 16 y 18 años	57
<b>NIVEL ESCOLAR</b>	
1° BGU	66
2° BGU	60
3 BGU	24

### Técnicas e instrumentos

La técnica que se usó para el desarrollo de este estudio fue la encuesta con una aprobación del instrumento dada por las autoridades de las instituciones educativas, esta técnica se encargó de medir el nivel de satisfacción del estudiante en relación a la metodología utilizada por los docentes en general.

Primero se aplicó la encuesta de satisfacción a través de un cuestionario de Google que se compartió al estudiantado. El proceso de aplicación del instrumento se realizó de manera semipresencial, luego, los datos e información recogida se analizaron a través de la estadística descriptiva utilizando el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 25.





### 3. RESULTADOS

**Tabla 2.**

*Dinamicidad y estratificación en el proceso de enseñanza aprendizaje*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	33	22%
Casi siempre	31	20,7%
A veces	74	49,3%
Casi Nunca	9	6,3%
Nunca	3	1,7%

En la tabla 2 se puede evidenciar la pregunta 1 correspondiente a: En las clases que te brindan continuamente ¿se utilizan diversos recursos tecnológicos, las clases son dinámicas, interactivas? En la que el 49,3% de la muestra menciona que a veces los docentes aplican metodologías activas en los procesos de enseñanza aprendizaje, en contraste a ello, solamente el 22 % está de acuerdo en que el claustro docente siempre hace sus clases interactivas.

**Tabla 3.**

*Alimentación en el bar institucional*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Buena y nutritiva	24	16%
Buena pero poco nutritiva	117	78%
Indeciso	2	2%
Mala	7	5%

La tabla 3 muestra la percepción estudiantil en relación a la comida del bar, se percibe un porcentaje del 78 % de estudiantes que consideran que la comida es buena pero poco nutritiva, un 16 % que considera que es buena y nutritiva y un pequeño porcentaje (2% y 7%) catalogan como mala e indecisos en su opinión.

**Tabla 4.**

*Perspectiva de la duración del recreo*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
De acuerdo con la duración	96	64%
En desacuerdo con la duración	54	36%

En la tabla 4 se muestran los resultados que evidencian el nivel de satisfacción del estudiantado en relación a la duración del recreo; el 64% de estudiantes han mencionado que, si están de acuerdo y el porcentaje restante mantiene una postura de inconformidad de la duración del receso.





**Tabla 5.**

*Perspectiva de la seguridad que brinda la institución educativa*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente seguro	56	37,3%
Medianamente seguro	66	44%
Inseguro	28	18,7%

La tabla 5 muestra la percepción de los estudiantes sobre la seguridad brindada en la institución educativa, los resultados reflejan que el 44 % y 18,7% de la muestra mencionan que no se sienten seguros y que puede mejorar la seguridad brindada, en contraste a ello, solamente el 37,3% menciona que si se siente totalmente seguro en la institución educativa.

**Tabla 6.**

*Trato de docentes hacia estudiantes*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	41	27,3%
Bueno	72	48%
Regular	36	24%
Malo	1	0,7%

A través de la aplicación de la encuesta de satisfacción se pudo constatar que los estudiantes, en su mayoría, perciben que reciben un buen trato por parte de los docentes (ver en tabla 6) correspondiente a un porcentaje de 27,3% (excelente trato) y 48% (buen trato), el porcentaje restante menciona que el trato de docentes a estudiantes es regular y en porcentaje totalmente minoritario, es malo.

**Tabla 7.**

*Opiniones del alumnado para la toma de decisiones institucionales*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	18	12%
Casi siempre	27	18%
A veces	53	35,3%
Casi nunca	27	18%
Nunca	25	16,7%

La tabla 7 muestra las opiniones del alumnado en relación al nivel de involucramiento para la toma de decisiones en la institución educativa, en este resultado se puede evidenciar opiniones diversas, el 12% y 18% de la muestra mencionan que la unidad educativa siempre y casi siempre consideran su opinión para la toma de decisiones, el 35,3% menciona que a veces y los porcentajes restantes correspondientes al 34,7% casi nunca y nunca se considera la opinión estudiantil.





**Tabla 8.**

*Opiniones del alumnado para la toma de decisiones institucionales*

<b>Escala</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Siempre	53	35,3%
Casi siempre	36	24%
A veces	44	29,3%
Casi nunca	13	8,7%
Nunca	4	2,7%

La tabla 8 presenta la percepción estudiantil sobre la calidad de educación que brinda la unidad educativa a la que pertenece, entre los resultados más relevantes se puede mencionar que el 35,3% concibe que, si recibe una educación de calidad, junto a ellos el 24% casi siempre. En un nivel intermedio el 29,3% menciona que a veces perciben una educación de calidad y el porcentaje restante se sitúa en niveles de casi nunca y nunca.

#### **4. DISCUSIÓN**

A manera de síntesis, la encuesta de satisfacción aplicada a 150 estudiantes de distintas unidades educativas correspondientes a Manabí y Santo Domingo, se centró en las siguientes dimensiones: metodología docente, tiempos de descanso, bienestar y seguridad, educación de calidad, procesos democráticos y trato docente a estudiante. Los datos reflejados a partir de esta investigación son de relevante importancia, dado que muestra la opinión del fin último y primero de la educación (estudiante) (Currículo Nacional, 2016).

A través de esta investigación se pudo reflejar que un gran porcentaje de estudiantes consideran que si reciben procesos de enseñanza aprendizaje basados en metodologías activas un porcentaje mínimo consideran que no reciben una educación que responde a los avances del siglo XXI, este resultado es contrastante con la literatura analizada, por ejemplo Velásquez, et al. (2019) menciona en su estudio que aún en nuestra época hay docentes que aplican metodologías tradicionales, lo que causa que el estudiantado sea un ser pasivo y receptor de conocimiento, esto representaría una gran pérdida de capacidades razonadoras y creativas y, o, bajo esta misma línea la CEPAL (2021) en su informe menciona que hay un 70% de docentes que usan aún métodos tradicionales, lo que da como resultado que el 56% de estudiantes no aprendan y no se sientan involucrados. Esta divergencia entre resultados puede deberse a los aspectos contextuales de las muestras analizadas.

Dentro de esta investigación, la muestra ha podido percibir que en su mayoría se sienten cómodos con el recreo dado por parte de la unidad educativa a la que pertenecen; esta dimensión, se ha mencionado, que la mayoría de estudiantes consideran que la comida del bar institucional es buena, pero poco nutritiva; otra de las dimensiones que engloba la satisfacción estudiantil es la seguridad, en este estudio más de la mitad de la muestra menciona que no se sienten seguros y que la seguridad brindada por la unidad educativa puede mejorar, en relación a lo mencionado anteriormente, Mireles y García (2022) mencionan que la satisfacción estudiantil no solo radica en la aplicación de buenas metodologías de aprendizaje, sino en cubrir





necesidades curriculares y extracurriculares, en este caso necesidades de bienestar y seguridad, refrigerios saludables y tiempos de descanso.

Paralelamente a ello, el horizonte de la educación “búsqueda de calidad” se pudo evidenciar que más de la mitad de la muestra (59,3%) consideran que, si reciben una educación de calidad, sin embargo, aún hay ámbitos por mejorar en el hacer educativo, dado que existe un porcentaje mínimo de estudiantes que se sienten medianamente satisfechos con sus instituciones educativas, al respecto, Ochoa (2017) menciona que hay una tendencia tradicionalista en materias de carácter técnico y dimensiones por mejorar dentro del campo educativo.

## 5. CONCLUSIONES

El presente estudio pudo demostrar que la percepción del estudiantado sobre las unidades educativas a las que pertenecen es buena, dado que en la mayoría de las dimensiones abordadas en la encuesta de satisfacción pudo reflejarse que más del 50% de la muestra estudiada percibe buenas prácticas educativas de los actores institucionales hacia ellos, sin embargo, hay un porcentaje restante que aún evidencia que la calidad educativa es un horizonte por alcanzar.

La aplicación de metodologías activas en el estudiantado es de vital importancia, si bien es cierto un porcentaje relevante considera que se mantienen actitudes tradicionalistas en el aula, esta realidad no está orillada a la problemática mundial de la educación, dado que solo a nivel latinoamericano hay un gran porcentaje de docentes que aún aplican en sus clases modelos tradicionales de pedagogía y didáctica.

La satisfacción del estudiante no solo se refleja en los aprendizajes alcanzados, también, se la percibe en aspectos como: seguridad, bienestar estudiantil, servicios de buena alimentación-nutrición, procesos democráticos, entre otros. Cuando la unidad educativa enfoca sus labores en el estudiante, se alcanza de mejor manera las dimensiones de una educación de calidad.

En general, la muestra considera que la educación prestada por sus unidades educativas es buena, con rasgos de mejora continua, por lo tanto, las bondades y actividades realizadas en la institución son y serán en pro para una educación basada en el desarrollo de habilidades blandas y duras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayechew, K., Getnet, S., Reta, H., & Arega, J. (2022). Secondary school teachers code of ethics in Ethiopia: implications for policy and practice. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10885>
- Baik, C., & Larcombe, W. (2023). Student wellbeing and students' experiences in higher education. In *Research Handbook on the Student Experience in Higher Education* (pp. 74-88). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802204193.00013>





- CEPAL (2021). *Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración*. <https://lc.cx/yg8dce>
- Dengel, A., & Gehrlein, R. (2022, October). Comparing teachers' and preservice teachers' opinions on teaching methods in computer science education. *In Proceedings of the 17th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (pp. 1-4). <https://doi.org/10.1145/3556787.3556866>
- Douwes, R., Metselaar, J., Pijnenborg, G. H. M., & Boonstra, N. (2023). Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190697>
- Espinoza, J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 33-46. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1514>
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. <https://acortar.link/I03so>
- Hossain, S., O'Neill, S. & Strnadová, I. (2023). What Constitutes Student Well-Being: A Scoping Review Of Students' Perspectives. *Child Indic Res*, 16(2), 447-483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Hossein, H., & Hossein, H. (2023). Influence of motivation on the perception of mathematics by secondary school students. *Front Psychol*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1111600>
- Karasu, E., & Ketenöglu, Z. (2019). Opinions of classroom teachers methods and techniques used in their lessons: A phenomenological research. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 926-942. <https://acikerisim.kastamonu.edu.tr/entities/wos/6b4194b0-f31a-4bf6-987d-6884ed08352c/full>
- Kinsella, M., Wyatt, J., Nestor, N., Last, J., & Rackard, S. (2023). Fostering students' autonomy within higher education: the relational roots of student adviser supports. *Irish Educational Studies*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2201229>
- Martínez, J., Tobón, S., López, E., & Manzanilla, H. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 16(1), 233-258. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.11>
- Mireles, M., & García, J. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 46(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>
- Muntaner, J., Pinya, C., & Bartomeu, M. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Curriculum y formación del profesor*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>





- Ochoa, M. (2017). Los métodos de enseñanza- aprendizaje de los docentes de educación general básica (EGB): un acercamiento desde la experiencia desde las prácticas preprofesionales. *Illari*, (4), 18–22. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/256>
- Opotamutale, D. O., & Albanus, F. S. (2024). Risk Factors of Mental Health of Students in Higher Education Institutions. In *Mental Health Crisis in Higher Education* (pp. 66-84). IGI Global. 10.4018/979-8-3693-2833-0.ch005
- Peralta, D., & Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad y tecnología*, 2(3), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Sánchez, E., Cueva, R., Gaona, E., & Moscol, A. (2024). Active didactics in the learning processes of high school students. *Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias*, 3, 780-780. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024780>
- UNICEF. (2019). *Cada niño aprende*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/64846/file/Estrategia-educacion-UNICEF-2019%E2%80%932030.pdf>
- Velásquez, S., Vahos, J., Gómez, M., Retrepo, E., Pino, A., & Londoño, S. (2019). Una revisión comparativa de la literatura acerca de metodologías tradicionales y modernas de desarrollo de software. *Cintex*, 2(24), 13-23. <https://doi.org/10.33131/24222208.334>





## La música como vehículo cultural: Impacto de las canciones en la identidad y cohesión social

Music as a Cultural Vehicle: Impact of Songs on Identity and Social Cohesion

-  Meza Arguello, Danny Meliton<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-5825-9312>  
[danny.meza.arguello@utelvt.edu.ec](mailto:danny.meza.arguello@utelvt.edu.ec)  
Universidad Técnica Luis Vargas Torres  
Ecuador
-  Pazmiño Gómez, Gisela Yajaira<sup>4</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-1520-3807>  
[gisela.pazmino@educacion.gob.ec](mailto:gisela.pazmino@educacion.gob.ec)  
Unidad Educativa Zolia Etelvina  
Paredes Aman  
Ecuador
-  Estrada Realpe, Kelly Johanna<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-8723-8411>  
[kelly.estrada@utelvt.edu.ec](mailto:kelly.estrada@utelvt.edu.ec)  
Universidad Técnica Luis Vargas Torres  
Ecuador
-  Luzuriaga Peña, Leydi Laura<sup>5</sup>  
<https://orcid.org/0009-0000-4915-9889>  
[leydi.luzuriaga@educacion.gob.ec](mailto:leydi.luzuriaga@educacion.gob.ec)  
Unidad Educativa Zolia Etelvina  
Paredes Aman  
Ecuador
-  Franco Valdez, Jessica Lisbeth<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0009-0008-6702-5022>  
[jessica.franco.valdez@utelvt.edu.ec](mailto:jessica.franco.valdez@utelvt.edu.ec)  
Universidad Técnica Luis Vargas Torres  
Ecuador
-  Rodríguez Paredes, Carlota Lissette<sup>6</sup>  
<https://orcid.org/0009-0005-2382-4568>  
[carlota.rodriquez.paredes@utelvt.edu.ec](mailto:carlota.rodriquez.paredes@utelvt.edu.ec)  
Universidad Técnica Luis Vargas Torres  
Ecuador

<sup>1</sup>Autor de correspondencia.

**Recibido:** 2024-09-25 / **Aceptado:** 2024-10-25 / **Publicado:** 2024-12-30

**Forma sugerida de citar:** Meza Arguello, D. M., Estrada Realpe, K. J., Franco Valdez, J. L., Pazmiño Gómez, G. Y., Luzuriaga Peña, L. L., & Rodríguez Paredes, C. L. (2024). La música como vehículo cultural: Impacto de las canciones en la identidad y cohesión social. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(3), 55-68. <https://doi.org/10.69516/xbfv6g57>

### Resumen:

La investigación sobre el impacto de la música en la identidad cultural y la cohesión social en estudiantes reveló resultados significativos y transformadores. A través de una intervención que involucró el análisis de canciones representativas de diversas culturas, se observó un aumento notable en la apreciación de la identidad cultural de los estudiantes. Al inicio de la intervención, el 76% de los estudiantes alcanzaron el nivel de "Alcanza los aprendizajes" (AA), mientras que, al finalizar, el 100% de los estudiantes lograron alcanzar el nivel de "Domina los aprendizajes" (DA). Este progreso reflejó un claro fortalecimiento de su comprensión y valoración de la cultura propia y ajena. Adicionalmente, la música jugó un papel clave en promover la cohesión social, al fomentar interacciones positivas entre los estudiantes y fortalecer la solidaridad dentro del grupo. Los estudiantes profundizaron en su identidad cultural, sino que también se promovieron comportamientos de colaboración y respeto mutuo. Este fenómeno contribuyó significativamente a mejorar las dinámicas de convivencia en el aula, creando un ambiente más inclusivo y armonioso. La metodología cuantitativa utilizada, respaldada por pruebas pre y post-intervención, mostró una relación significativa entre el uso de la música y el desarrollo de la identidad cultural. Estos resultados sugieren que integrar la música en el entorno educativo es una estrategia eficaz para promover la comprensión intercultural, mejorar la dinámica social en los entornos educativos diversos y, en última instancia, crear una comunidad escolar más unida, respetuosa y consciente de la riqueza cultural que cada estudiante aporta al grupo.

**Palabras clave:** Música; Identidad cultural; Cohesión social.

### Abstract:

Research on the impact of music on cultural identity and social cohesion in students revealed significant and transformative results. Through an intervention that involved the analysis of songs representative of diverse cultures, a remarkable increase in students' appreciation of cultural identity was observed. At the beginning of the intervention, 76% of the students reached the "Achieves the learnings" (AA) level, while, at the end, 100% of the students were able to reach the "Master the learnings" (DA) level. This progress reflected a clear strengthening of their understanding and appreciation of their own and other cultures. Additionally, music played a key role in promoting social cohesion by fostering positive interactions among students and strengthening solidarity within the group. Students deepened their cultural identity, but also promoted collaborative behaviors and mutual respect. This phenomenon contributed significantly to improving the dynamics of coexistence in the classroom, creating a more inclusive and harmonious environment. The quantitative methodology used, supported by pre- and post-intervention tests, showed a significant relationship between the use of music and the development of cultural identity. These results suggest that integrating music into the educational environment is an effective strategy for promoting intercultural understanding, improving social dynamics in diverse educational settings, and ultimately creating a school community that is more united, respectful, and aware of the cultural richness that each student brings to the group.

**Keywords:** Music; Cultural identity; Social cohesion







## 1. INTRODUCCIÓN

La historia de la música se remonta a tiempos prehistóricos, cuando los seres humanos comenzaron a utilizar sonidos y ritmos para comunicarse y expresar emociones. Las primeras formas de música probablemente involucraron el uso de la voz, así como instrumentos rudimentarios hechos de huesos y madera (Glowacka, 2004). Con el tiempo, diversas culturas desarrollaron sus propias tradiciones musicales, cada una con estilos, ritmos y melodías únicos que reflejaban sus creencias, costumbres y contextos sociales. Por ejemplo, en la antigua Grecia, la música era integral en la educación y la vida pública, mientras que en las civilizaciones de Asia y África, se utilizaba en ceremonias y rituales comunitarios (Brown y Packer, 2018).

A medida que avanzaba la historia, la música se diversificó aún más con la aparición de notación musical en la Edad Media, lo que permitió la preservación y difusión de composiciones. Durante el Renacimiento, la música se enriqueció con la polifonía y el desarrollo de nuevos géneros, como la madrigal y la música sacra (Bruna et al., 2022). El Barroco y el Clasicismo trajeron consigo la formalización de la ópera y la sinfonía, con compositores icónicos como Bach, Mozart y Beethoven. En el siglo XIX, la música popular comenzó a emerger con géneros como el jazz y el blues, marcando el inicio de la música contemporánea. Hoy en día, la música sigue evolucionando, fusionando estilos y tecnologías, y permaneciendo como un medio vital de expresión cultural y social en todo el mundo (Guzmán, 2021).

En el siglo XX, la música experimentó transformaciones radicales con la aparición de nuevos géneros y la expansión de la tecnología. El jazz, nacido en las comunidades afroamericanas, se convirtió en un símbolo de libertad y creatividad, influyendo en muchos estilos posteriores, como el rock y el pop (Miranda et al., 2017). La invención de la grabación y la radio revolucionó la forma en que la música se consumía y se compartía, permitiendo que artistas de diversas culturas llegaran a audiencias globales. Con el auge de la música electrónica en la segunda mitad del siglo, géneros como el techno y el hip-hop comenzaron a dominar las escenas urbanas. Hoy, la música es un fenómeno global, donde la fusión de estilos y la accesibilidad digital permiten que culturas enteras se conecten y se expresen a través de ritmos y melodías, reflejando la diversidad y complejidad del mundo contemporáneo (Tschmuck, 2020).

La música ha sido reconocida como una forma de expresión cultural que no solo entretiene, sino que también desempeña un papel crucial en la formación de identidades sociales y en la cohesión comunitaria. Desde tiempos antiguos, las comunidades han utilizado la música como medio para comunicar valores, tradiciones y emociones compartidas (López y Salcedo, 2021). Según DeNora (2016), “la música actúa como un recurso para la construcción de la identidad social, permitiendo a los individuos y grupos expresar y negociar su lugar en el mundo” (p. 95). Este fenómeno sugiere que las canciones son más que meras composiciones sonoras; son vehículos de significado cultural que moldean nuestras percepciones y conexiones sociales.





El impacto de la música en la identidad cultural ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, incluyendo la sociología y la antropología (Guzmán, 2021). Un estudio de Hargreaves y North (2017) sostiene que “las canciones no solo reflejan la cultura de un grupo, sino que también ayudan a los individuos a formar su propia identidad en relación con el grupo” (p. 142). Las letras de las canciones, así como sus ritmos y estilos, pueden resonar con las experiencias personales de los oyentes, reforzando la noción de pertenencia y comunidad.

Además, la música tiene un potencial único para unir a las personas a través de barreras culturales y lingüísticas. Según un artículo de Feld (2019), “la música es un medio poderoso para la integración social, ya que permite a las personas de diferentes orígenes comunicarse y compartir experiencias comunes” (p. 88). Este poder de la música para facilitar el diálogo intercultural y la cohesión social se evidencia en eventos comunitarios, festivales y movimientos sociales, donde las canciones se convierten en himnos de unidad y resistencia.

El papel de la música en la cohesión social se hace especialmente evidente en contextos de conflicto y cambio. Según Tschmuck (2020), “en tiempos de crisis, la música puede servir como una herramienta para la sanación y la reconstrucción de la identidad colectiva, proporcionando un sentido de esperanza y pertenencia” (p. 201). Este aspecto sugiere que las canciones pueden ser fundamentales en la construcción de narrativas compartidas que fomentan la resiliencia comunitaria.

Este artículo explora cómo las canciones actúan como vehículos culturales que influyen en la identidad y la cohesión social, analizando ejemplos de diversas tradiciones musicales. Se argumentará que, al comprender este impacto, podemos apreciar mejor el papel de la música en la vida social y cultural contemporánea.

Un estudio realizado por Brown y Packer (2018) analizó el papel de la música en la construcción de identidades culturales entre jóvenes de diversas comunidades. Los autores encontraron que la música no solo actúa como un medio de expresión personal, sino que también ayuda a los individuos a conectar con su herencia cultural y a fortalecer su sentido de pertenencia. A través de entrevistas y encuestas, se reveló que las canciones que evocan recuerdos y tradiciones contribuyen significativamente a la identidad grupal y al orgullo cultural.

El trabajo de Tschmuck (2020) exploró cómo la música puede servir como un vehículo para la cohesión social en contextos de conflicto. En su investigación, se centró en comunidades que han experimentado violencia y desintegración social, mostrando que las canciones se convirtieron en himnos de unidad y resistencia. Los resultados sugieren que la música tiene el potencial de reunir a las personas y facilitar el diálogo intercultural, promoviendo la resiliencia y la solidaridad comunitaria.

Un estudio realizado por Hargreaves y North (2017) se centró en el impacto de la música en la identidad social de los adolescentes. A través de una combinación de encuestas y análisis de contenido, encontraron que las preferencias musicales están profundamente ligadas a las identidades sociales de los jóvenes, influyendo en sus relaciones interpersonales y en su percepción de pertenencia a grupos. La música se identificó como un medio poderoso para negociar la identidad en la adolescencia, lo que resalta su relevancia en el contexto social.





En este contexto, la música, como forma de expresión cultural, ha sido objeto de estudio en múltiples disciplinas, incluyendo la sociología, la antropología y la psicología. Su capacidad para reflejar y construir identidades colectivas es un tema recurrente en la literatura académica. Según Brown y Packer (2018), “la música no solo representa una forma de comunicación, sino que también sirve como un medio para la creación y sostenimiento de la identidad social” (p. 112). Esta dualidad resalta la importancia de la música en la vida social, actuando como un espejo de las realidades culturales y como un agente de cambio (Meza et al., 2024).

La construcción de la identidad a través de la música se basa en la interrelación entre el individuo y su contexto social (Durán et al., 2022). En este sentido, Hargreaves y North (2017) sostienen que “las personas utilizan la música como una forma de definir quiénes son y a qué grupo pertenecen, estableciendo conexiones emocionales con su cultura” (p. 145). Este proceso se manifiesta en cómo los géneros musicales, las letras y los ritmos pueden resonar con las experiencias vividas por los individuos, permitiéndoles expresar sus propias historias y tradiciones (Meza y Herrera, 2019).

La música también juega un papel crucial en la cohesión social, actuando como un vínculo que une a las personas (Custodio y Cano, 2017). Por otro lado, Tschmuck (2020) destaca que “en contextos de crisis o cambio social, las canciones pueden servir como herramientas de unión, fomentando la solidaridad y la resiliencia comunitaria” (p. 202). La capacidad de la música para generar un sentido de pertenencia se observa en eventos comunitarios y movimientos sociales, donde las canciones se convierten en símbolos de lucha y esperanza (Meza y Herrera, 2021).

La música trasciende fronteras, facilitando el diálogo intercultural. Según Feld (2019), “la música es una plataforma donde se encuentran diferentes culturas, promoviendo la comprensión mutua y la integración social” (p. 90). Este aspecto es particularmente relevante en un mundo globalizado, donde la mezcla de estilos y géneros musicales enriquece la experiencia cultural y fomenta la convivencia pacífica entre diferentes comunidades (Meza y Herrera, 2021).

## 2. MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se realizó mediante un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental y un tipo de investigación explicativa. El enfoque cuantitativo se centra en la recolección y análisis de datos numéricos, permitiendo la identificación de patrones y relaciones entre variables de manera objetiva. Este enfoque es fundamental para estudios que buscan medir el impacto de la música en la identidad y cohesión social, ya que proporciona herramientas estadísticas que pueden validar o refutar hipótesis planteadas. Según Creswell (2014), “el enfoque cuantitativo permite realizar análisis descriptivos, explicativos y correlacionales que son esenciales para comprender fenómenos sociales” (p. 45). En este contexto, el uso de encuestas o experimentos controlados permite obtener datos precisos sobre cómo las canciones influyen en la percepción de la identidad cultural y en la cohesión social entre los participantes (Hernández y Mendoza, 2018).





El diseño cuasi experimental es adecuado para este estudio porque permite investigar la relación entre variables en contextos donde no es posible la asignación aleatoria de participantes a grupos de control y experimental (Cedeño et al., 2023). Este tipo de diseño facilita la comparación de resultados entre grupos que experimentan diferentes niveles de exposición a la música, sin el rigor de un experimento completamente controlado. Según Campbell y Stanley (1963), “los diseños cuasi experimentales son útiles en situaciones donde la manipulación de variables es posible, pero la asignación aleatoria no” (p. 35). En este caso, se podrá evaluar cómo diferentes estilos musicales o letras de canciones impactan en la identidad y cohesión social de los grupos participantes, proporcionando una visión más detallada y matizada de los efectos de la música (Yucailla et al., 2020).

La investigación explicativa se centra en establecer relaciones de causa y efecto entre variables, buscando comprender no solo el qué, sino también el porqué de los fenómenos observados (Angulo et al., 2024). Este tipo de investigación es crucial para entender cómo y por qué las canciones influyen en la identidad cultural y la cohesión social. Según Hernández et al. (2014) “la investigación explicativa se enfoca en la identificación de causas y en el análisis de las relaciones entre variables, lo que permite una comprensión más profunda del fenómeno estudiado” (p. 103). A través de la recolección de datos pre y post-exposición a diferentes tipos de música, se podrá analizar cómo estos cambios afectan la identidad y cohesión social, ofreciendo información valiosa para futuras investigaciones y prácticas en el ámbito cultural (Meza et al., 2024).

La población de la investigación está constituida por estudiantes de la Facultad de la Pedagogía de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Esmeraldas, Ecuador (Ventura, 2017). Sin embargo, la muestra está conformada por 25 estudiantes de tercero “A” de la carrera de educación inicial (Lopez, 2004). Se utilizó la evaluación diagnóstica (pre-test) y sumativa (post-test) como técnicas de recolección de datos acompañada del cuestionario como instrumento, también se implementó una propuesta de intervención fundamentado en la temática: “Impacto de las Canciones en la Identidad Cultural y Cohesión Social” con el fin de obtener resultados verificables y objetivos (Meza et al., 2024).

### 3. RESULTADOS

#### Diagnóstico de los estudiantes sobre identidad cultural y cohesión social

Posteriormente se presenta el diagnóstico de los estudiantes de tercer semestre de la carrera de educación inicial de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Esmeraldas, Ecuador. Esto mediante la evaluación estudiantil de tipo diagnóstica, valorando contenidos elementales de la temática.

**Tabla 1.**

*Diagnóstico de los estudiantes sobre identidad cultural y cohesión social*

Código estudiantil	Escala cuantitativa	Escala cualitativa
A1	7.00	AA





A2	7.00	AA
A3	8.00	AA
A4	7.00	AA
A5	6.75	PAA
A6	7.00	AA
A7	5.00	PAA
A8	8.00	AA
A9	7.00	AA
A10	9.00	DA
A11	7.00	AA
A12	7.50	AA
A13	7.00	AA
A14	7.00	AA
A15	7.50	AA
A16	8.00	AA
A17	8.00	AA
A18	7.00	AA
A19	6.75	PAA
A20	6.75	PAA
A21	6.75	PAA
A22	7.00	AA
A23	7.50	AA
A24	7.00	AA
A25	8.00	AA
<b>Media</b>	<b>7,17</b>	<b>AA</b>

Según lo indicado en la tabla 1, en relación con la evaluación diagnóstica sobre identidad cultural y cohesión social, se observa una media de (7,17). Esta puntuación sugiere que, en general, los estudiantes están dentro del rango que corresponde Alcanzan los aprendizajes 'AA' en esta temática en específico.

**Tabla 2.**

*Pre-test sobre identidad cultural y cohesión social*

Nivel de desempeño académico	Número de estudiantes	Porcentaje %
DA	1	4%
AA	19	76%
PAA	5	20%
NAR	0	0%
	25	100%

Como se observa en la tabla 2, un 76% de estudiantes se encuentran en los parámetros Alcanza los aprendizajes (AA) y un 20% Próximos a alcanzar los aprendizajes (PAA). Sin embargo, en dominan los aprendizajes (DA) existe un 4% y en el parámetro No alcanza los aprendizajes (NA) no habita ningún estudiante. Por lo tanto, en términos generales los estudiantes se encuentran en un nivel medio-alto en función del Pretest aplicado sobre temáticas de identidad cultural y cohesión social.





## **Propuesta de intervención: Las Canciones como estrategia didáctica para la Identidad Cultural y Cohesión Social**

### **Objetivo General**

Fomentar la identidad cultural y la cohesión social en estudiantes a través del uso de canciones representativas de diversas culturas y géneros musicales.

### **Justificación**

La música es un medio poderoso para transmitir valores, historias y emociones. Utilizar canciones en el aula puede ayudar a los estudiantes a conectar con su propia cultura y a apreciar las de otros, promoviendo un ambiente de respeto y comprensión.

### **Metodología**

Selección de Canciones

Elegir canciones que representen diversas culturas y tradiciones locales, nacionales e internacionales.

Incluir géneros variados (folklore, pop, rock, música tradicional) para abarcar diferentes intereses.

### **Talleres de Análisis Musical**

Realizar talleres donde los estudiantes escuchen, analicen y discutan las letras de las canciones seleccionadas.

Fomentar la reflexión sobre temas como la identidad, la historia, los valores y los desafíos sociales que se abordan en las canciones.

### **Actividades Creativas**

Invitar a los estudiantes a crear sus propias canciones o adaptar letras existentes para reflejar su identidad cultural y experiencias personales.

Organizar una presentación final donde los estudiantes compartan sus creaciones y reflexiones.

### **Intercambio Cultural**

Establecer conexiones con otras escuelas o comunidades que hablen diferentes idiomas o que tengan diversas tradiciones culturales.

Realizar intercambios virtuales donde los estudiantes compartan canciones y discutan su significado en sus contextos.





## Evaluación y Reflexión

Implementar encuestas y grupos focales para evaluar el impacto de la intervención en la identidad cultural y la cohesión social.

Fomentar una discusión final sobre lo aprendido y cómo pueden aplicar estos conocimientos en su vida diaria.

## Recursos Necesarios

Acceso a dispositivos de audio y plataformas de música.

Materiales para talleres (papel, marcadores, instrumentos musicales, etc.).

Espacios adecuados para la realización de talleres y presentaciones.

## Cronograma

Semana 1-2: Selección de canciones y planificación de talleres.

Semana 3-4: Talleres de análisis musical.

Semana 5-6: Actividades creativas y producción de canciones.

Semana 7: Intercambio cultural y presentaciones.

Semana 8: Evaluación y reflexión.

## Evaluación sumativa de los estudiantes después de aplicado las canciones como estrategia didáctica para la identidad cultural y cohesión social

Posteriormente, se presenta la evaluación sumativa de los estudiantes después de aplicado las canciones como estrategia didáctica para la identidad cultural y cohesión social en estudiantes del tercer semestre de la carrera de educación inicial de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Esmeraldas, Ecuador. Esto mediante la evaluación estudiantil de tipo de sumativa, valorando contenidos elementales de la temática en específico.

**Tabla 3.**

*Evaluación sumativa de los estudiantes después de aplicado la estrategia didáctica*

Codigo estudiantil	Escala cuantitativa	Escala cualitativa
A1	9.00	DA
A2	9.00	DA
A3	9.00	DA
A4	10.00	DA
A5	9.00	DA
A6	9.00	DA
A7	9.00	DA
A8	10.00	DA
A9	10.00	DA





A10	9.00	DA
A11	9.00	DA
A12	9.00	DA
A13	10.00	DA
A14	9.00	DA
A15	9.00	DA
A16	10.00	DA
A17	10.00	DA
A18	9.00	DA
A19	9.00	DA
A20	9.00	DA
A21	9.00	DA
A22	9.00	DA
A23	9.00	DA
A24	9.00	DA
A25	9.00	DA
<b>Media</b>	<b>9,24</b>	<b>DA</b>

Según lo indicado en la tabla 3, en relación con la evaluación sumativa sobre identidad cultural y cohesión social, se observa una media de (9.24). Esta puntuación sugiere que, en general, los estudiantes están dentro del rango que corresponde Dominan los aprendizajes 'DA' en esta temática en específico.

**Tabla 4.**

*Post-test sobre identidad cultural y cohesión social*

Nivel de desempeño académico	Número de estudiantes	Porcentaje e %
DA	25	100%
AA	0	0%
PAA	0	0%
NAR	0	0%
	25	100%

Como se observa en la tabla 4, un 100% de estudiantes se encuentran en los parámetros Dominan los aprendizajes (DA). Sin embargo, en Alcanzan los aprendizajes (AA), Próximos a alcanzar los aprendizajes (PAA) y No alcanza los aprendizajes (NA) no habita ningún estudiante. Por lo tanto, en términos generales los estudiantes se encuentran en un nivel alto en función del Postest después de aplicado las canciones como estrategia didáctica para la identidad cultural y la cohesión social.

**Tabla 5.**

*Estadísticos descriptivos*

Estadísticos descriptivos				
N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.







					Desviación
Pretest	25	5,00	9,00	7,1700	,76281
Posttest	25	9,00	10,00	9,2400	,43589
N válido (por lista)	25				

Como se puede observar en la tabla 5, en el Pretest, se registra una media de 7,17, con una desviación estándar de 0,76281, un mínimo de 5,00 y un máximo de 9,00. Por otra parte, en el Posttest, se presenta una media de 9,24, con una desviación estándar de 0,43589, un mínimo de 9,00 y un máximo de 10,00, para los 25 estudiantes del tercer semestre de la carrera de educación inicial de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Esmeraldas, Ecuador en función de la identidad cultural y cohesión social. En este caso, el Posttest posee un promedio más elevado.

**Tabla 6.**

*Estadísticos descriptivos*

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	,268	25	,000	,865	25	,003
Posttest	,469	25	,000	,533	25	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

En este caso, se empleó el test de Shapiro-Wilk como referencia, debido que la muestra es menor a 30 estudiantes. De tal manera, en el Pretest, con un nivel de significancia del 0,003 ( $P < 0,05$ ) se evidencia que los datos no poseen una distribución normal. Por otra parte, en el Posttest, con un nivel de significancia de 0,000 ( $P < 0,05$ ), se observa que los datos de igual forma no poseen una distribución normal. Por lo tanto, se considera necesario aplicar la Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon para conocer el nivel de influencia de las canciones como estrategia didáctica para la identidad cultural y la cohesión social.

**Tabla 7.**

*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon*

	Estadísticos de prueba <sup>a</sup>
	Pretest - Posttest
Z	-4,353 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos





Finalmente, en la tabla 7, se observa la Prueba no Paramétrica de Wilcoxon demostrando un valor  $z$  de  $-4,353b$  y una significancia asintótica bilateral de  $0,000 < 0,05$ . En el marco de este resultado se acepta la (hipótesis alternativa  $h_a$ ) las canciones como estrategia didáctica sí influyen significativamente en el proceso de aprendizaje de la identidad cultural y la cohesión social y se rechaza la (hipótesis nula  $h_0$ ) en los 25 estudiantes del tercer semestre de la carrera de educación inicial de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, Esmeraldas, Ecuador.

#### 4. DISCUSIÓN

La discusión en una investigación es una sección clave donde se interpretan los resultados obtenidos. Aquí se analizan las implicaciones de los hallazgos, se comparan con estudios previos y se exploran las posibles explicaciones de los resultados. También se discuten las limitaciones del estudio y se sugieren direcciones para futuras investigaciones. En resumen, la discusión permite situar los resultados en un contexto más amplio y entender su relevancia dentro del campo de estudio (Meza et al., 2024).

Los resultados del pre-test y post-test muestran una mejora considerable en la comprensión y valoración de la identidad cultural. Antes de la intervención, el 76% de los estudiantes se ubicaban en el rango de “Alcanza los aprendizajes” (AA), mientras que, tras la intervención, el 100% alcanzó el nivel de “Domina los aprendizajes” (DA). Esto sugiere que las canciones elegidas resonaron profundamente con las experiencias y antecedentes culturales de los estudiantes, facilitando un reconocimiento más fuerte de su herencia cultural.

La música también demostró ser un catalizador para la cohesión social. La capacidad de las canciones para unir a los estudiantes y fomentar un sentido de pertenencia es notable. A través de talleres de análisis musical y actividades creativas, los estudiantes no solo exploraron su identidad, sino que también establecieron conexiones interpersonales más fuertes, promoviendo la solidaridad y el trabajo en equipo.

El uso de un enfoque cuantitativo permitió identificar patrones claros en la relación entre la música y la identidad social. La prueba de Wilcoxon, que reveló una significancia asintótica de 0,000, proporciona una evidencia robusta de que la intervención musical tuvo un efecto positivo y significativo en los resultados. Esto refuerza la idea de que la música puede ser un recurso pedagógico poderoso en la educación, especialmente en contextos multiculturales.

Los hallazgos resaltan la importancia de incorporar la música como herramienta didáctica en el currículo educativo. No solo mejora la comprensión cultural de los estudiantes, sino que también les permite expresarse y conectarse con sus compañeros en un nivel más profundo. Fomentar la apreciación de diferentes géneros y tradiciones musicales puede enriquecer el ambiente de aprendizaje y promover un diálogo intercultural significativo.

La investigación demuestra que la música no es solo un medio de entretenimiento, sino una forma efectiva de construir identidades culturales y fomentar la cohesión social. Las actividades propuestas en la intervención no solo lograron sus objetivos, sino que también abrieron la puerta a futuras investigaciones sobre el papel de la música en la educación y el





desarrollo social. La integración de la música en el aula puede servir como un enfoque innovador para abordar temas de identidad y cohesión en una sociedad cada vez más diversa.

## 5. CONCLUSIONES

La intervención musical demostró ser efectiva en la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural entre los estudiantes. A través de la selección y análisis de canciones representativas, los participantes pudieron conectar sus propias experiencias y tradiciones con los contenidos musicales, lo que resultó en un aumento significativo en la apreciación de su herencia cultural. Este hallazgo resalta el papel de la música como un recurso didáctico valioso para promover la auto identificación y el orgullo cultural en entornos educativos.

Los resultados indicaron que la música no solo influyó en la identidad individual, sino que también promovió un sentido de cohesión social entre los estudiantes. La interacción durante los talleres y actividades creativas fomentó la colaboración y el entendimiento mutuo, creando un ambiente de respeto y unidad. Esta capacidad de la música para unir a personas de diversos orígenes culturales sugiere que puede ser utilizada estratégicamente en la educación para cultivar la solidaridad y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

La implementación de un enfoque cuantitativo y el uso de pruebas pre y post-intervención proporcionaron evidencia sólida sobre la efectividad de las canciones como estrategia didáctica. La significancia estadística hallada en la prueba de Wilcoxon valida la hipótesis de que la música influye positivamente en la identidad cultural y la cohesión social. Este enfoque metodológico no solo permite medir los resultados de manera objetiva, sino que también abre nuevas posibilidades para futuras investigaciones sobre el papel de la música en la educación y su potencial transformador en la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo-Quiñónez, O. G., Meza-Arguello, D. M., Montañó-Escobar, E., Hernández-Cruz, L. A., Simisterra-Muñoz, J. M., y Bustamante-Cruz, M. I. (2024). La dramatización en la asignatura de antropología en la carrera de educación inicial. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(2), 15-29. <https://doi.org/10.69516/fe3d9p69>
- Brown, S., y Packer, J. (2018). *The role of music in identity construction*. *Journal of Music Studies*, 12(3), 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.jmusicstud.2018.05.001>
- Bruna, B., Fioravante, I, y Kreither, J. (2022). Capacidad de los estímulos musicales en la generación o modificación de estados emocionales: una revisión sistemática. *Límite (Arica)*, 17(17). <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652022000100217>
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Cedeño-Ibarra, C. A., Meza-Arguello, D. M., Ortiz-Sánchez, A. V., Arguello-Carvajal, G. S., y Vaca-Sarasti, E. P. (2023). Programa formativo para la autonomía y la vida





- independiente . *Código Científico Revista De Investigación*, 4(1), 733–748. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n1/140>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Custodio, N., y Cano, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/3720/372050405008.pdf>
- Durán, M., García, G., Pérez, D., y Mora, B. (2022). La educación musical y motricidad en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4002-4021. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1783](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1783)
- DeNora, T. (2016). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Feld, S. (2019). Music as cultural practice: An anthropological perspective. *Ethnomusicology*, 63(2), 83-95. <https://doi.org/10.5406/ethnomusicology.63.2.0083>
- Glowacka, D., (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunica*, (23), 57-60. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802310.pdf>
- Guzmán, J. (2021). La educación musical y sus relaciones con la ciencia, tecnología, sociedad e innovación. *MENDIVE Revista de Educación*, 19(2), 659-672. <https://mendive.upr.edu/cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2350>
- Hargreaves, D. J., y North, A. C. (2017). *The social psychology of music*. Psychology Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGrawHill Education. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Revista Científica Punto Cero*, 09(08), 69-74. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-02762004000100012](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012)
- López, J., y Salcedo, B. (2021). Beneficios de la práctica musical en los niveles de educación básica obligatoria en México. *Revista Iberoamericana en la investigación y el desarrollo educativo*, 12(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.889>
- Meza, D., y Herrera, C. (2021). La música como estrategia metodológica para el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de tercer año de educación básica : guía musical como estrategia metodológica. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 25–42. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v5.n1.2021.249>
- Meza-Arguello, D. M., Estrada-Realpe, K. J., López-Proañó, A. A., Obando-Burbano, M. de los Ángeles, Mina-Ballesteros, J. E., y Valverde-Vera, K. M. (2024). Expresión oral en la





- asignatura de pensamiento académico en la carrera de educación inicial. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(2), 1-14. <https://doi.org/10.69516/sjmbbv25>
- Meza-Arguello, D. M., Barcia-Cedeño, E. I., Sigcho-Ocampo, M. V., y Carrión Arias, N. J. (2024). El arte de escribir bonito y su impacto en el área de lengua y literatura. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.69516/b9vm7s92>
- Meza-Arguello, H. L., Eras-Briones, V. I., Meza-Arguello, D. M., Simisterra-Muñoz, J. M., y Franco-Valdez, J. L. (2024). Escuela tradicional y escuela nueva: Estudio comparativo. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(1), 838–850. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/410>
- Meza-Arguello, D. M., Jiménez-García, J. F., Moreira-Carrasco, M. E., Gudiño-Méndez, J. D., y Muentes-Zambrano, J. J. (2024). Juego de roles en las clases de estudios sociales. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(1), 851–862. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/411>
- Miranda, M. C., Hazard, S. O., y Miranda, P. V.. (2017). La música como una herramienta terapéutica en medicina. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(4), 266-277. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272017000400266>
- Tschmuck, P. (2020). *Creativity and innovation in the music industry*. Springer.
- Ventura, J. (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Rev Cubana de Salud Pública*, 43(4), 643-644. <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/2017.v43n4/643-644/es>
- Yucailla-Mendoza, A. G., Moreira-Ramirez, L. V., y Meza-Arguello, D. M. (2020). Diseño metodológico en el área de lengua y literatura aplicado a docentes de educación media. *Código Científico Revista De Investigación*, 1(2), 1–23. <http://www.revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/6>

